٣٠٠٠٠٠٠٨

مجلة جامعة أم القرى

مجلة فصلية للبحوث العلمية المحكمة

السنة السادسة العدد الثامن العام ١٤١٤هـ/١٩٩٣م

مجلة جامعة أم القرى السنة السادسة العدد الثامن العام ١٤١٤ هـ

١-٨٠٠٠٠٠٣

ولاية تزويج الكبيرة*

د . عبد الله بن عبد العزيز الجبرين*

* حصل على الماجستير من المعهد العالي للقضاء بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في عام ١٤٠٥ هـ وعلى الدكتوراه في عام ١٤٠٧ هـ وهو الآن أستاذ مشارك بكلية المعلمين بالرياض .

بسم الله الرحمن الرحيم

ملخص البحث

الحمد لله وحده وبعد : فقد اشتمل هذا البحث على مقدمة وستة فصول وخاتمة ، وقد ذكرت في كل مسألة من مسائله أقوال أهل العلم معزوّة إلى مصادرها الأصيلة ، وأدلة كل قول من الكتاب والسنة والنظر الصحيح ، كما قمت بتخريج جميع الأحاديث والآثار التي استدل بها أصحاب كل قول ، وذكرت حكم كل حديث أو أثر من حيث القوة أو الضعف ثم القول الصحيح في كل مسألة مع سبب الترجيح .

وإن كانت المسألة مما أجمع أهل العلم عليها ذكرت من حكى هذا الاجماع ثم ذكرت مستند هذا الإجماع .

وقد اشتملت المقدمة على بيان أهمية هذا الموضوع ، وعلى اهتمام الشريعة بمصالح العباد ، وأنها خصت المرأة بكثير من الأحكام الشرعية التي تضمن حفظ حقوقها وصيانة كرامتها ، كما تضمنت ما يجب على الأولياء تجاه مولياتهم ، وأهمية أداء الأمانة التي تحملوها في ذلك ، وبيان شيء من التقصير الذي يقع فيه بعض الأولياء ، وبيان عاقبة هذا التقصير .

كما اشتملت هذه المقدمة على المنهج الذي سرت عليه في هذا البحث .

أما الفصول التي اشتمل عليها البحث فهي كما يلي :

الفصل الأول : تزويج الثيب الكبيرة . واشتمل على ثلاثة مباحث : المبحث الأول : حكم اجبار الثيب الكبيرة ، المبحث الثاني : ضابط الثيوبة التي ترفع الإجبار . المبحث الثالث : ما يحصل به إذن الثيب .

الفصل الثاني : تزويج البكر والكبيرة . واشتمل على مبحثين : المبحث الأول : حكم إجبار البكر الكبيرة . المبحث الثاني : مايحصل به إذن البكر .

الفصل الثالث : فيما يذكر عند الاستئذان . واشتمل على مبحثين : المبحث الأول : تسمية الزوج عند الإستئذان . المبحث الثاني : إعلام البكر أن صمتها إذن .

الفصل الرابع : هل الإذن ممن يجب استئذانها شرط في صحة العقد .

الفصل الخامس : الحكم إذا جرى الخلاف في حصول الرضى من الزوجة بالنكاح . وقد اشتمل على مبحثين : المبحث الأول : الحكم إذا اختلف الرجل والمرأة في رضاها بالعقد . المبحث الثاني : الحكم إذا جرى خلاف بين الزوجة وورثة الزوج في رضاها بالعقد .

الفصل السادس : الاشهاد على رضى الزوجة عند العقد .

أما الخاتمة فقد اشتملت على أهم النتائج التي توصلت إليها في هذا البحث .

المقدمة

الحمد لله الذي شرح صدر من أراد هدايته للاسلام ، وفقه في دينه من أراد به خيرا ، وأشهد أن لا اله الا هو ، وأشهد أن محمدا صلى الله عليه وسلم ، أكمل الله به الدين ، وأنار به الطريق للسالكين .

أما بعد : فمن الأمور المعلومة المسلمة أن الشريعة كلها مصالح وأن جميع الأحكام الشرعية إنما شرعت لجلب مصالح أو لدرء مفاسد[1] .

ومن أجل ذلك حرصت الشريعة الاسلامية على كل مايحقق مصلحة لأى فرد من أفراد الأمة ذكرا أو انثى صغيرا أو كبيرا ، أو يحقق مصلحة للأسرة المسلمة أو للمجتمع الاسلامي بكامله ومنعت كل مافيه مضرة على كل منهم .

وقد خصت المرأة المسلمة بكثير من الأحكام الشرعية التي تضمن حفظ جميع حقوقها وصيانة كرامتها .

ولهذا جاءت نصوص الكتاب والسنة بمشروعية الولاية في النكاح ، وجعلت لها ضوابط تضمن تحقيق مصلحة المرأة وعدم انتقاص شيء من حقوقها ، وتضمن أيضا عدم المساس بكرامة أو سمعة أسرتها وعشيرتها .

ومن أجل تحقيق هذه المصالح ودرء هذه المفاسد فانه يجب على الأولياء أن يتقوا الله فيمن ولاهم الله عليهن ، وأن يقوموا بهذه الولاية خير قيام ، فانها من الأمانات التي حملهم الله اياها ، قال الله تعالى : (انا عرضنا الأمانة على السموات والأرض والجبال فأبين ان يحملنها وأشفقن منها وحملها الانسان انه كان ظلوما جهولا)[2] .

فيجب على الأولياء أن تكون غايتهم تحقيق مصالح المرأة الدينية والدنيوية ما أمكن ذلك ، دون المساس بسمعة عشيرتها ، ولايكون هدفهم تحقيق مصالحهم الذاتية ، كما يفعله كثير من أهل الجاهلية وكثير من الظلمة الذين

---

(١) قواعد الأحكام ١ / ٩ ، المستصفى ١ / ٢٦٨ ، روضة الناظر ١ / ٤١٢ ، أعلام الموقعين ٣ / ٠٣

(٢) الأحزاب (٧٢) .

يستغلون ماتتصف به المرأة من براءة وحسن نية فيزوجونها من ليس كفؤا لها لافي دينه ولا في أمانته ، اما لأجل عصبية وحمية جاهلية ، أو لأجل مال أو جاه ، أو لغير ذلك من الأغراض الدنيئة ، أو يستغلون ضعف المرأة فيكرهونها على الزواج ممن لاتريده ، أو يخجلونها حتى تقبل الزواج منه ، أو يعضلونها ويمنعونها من الزواج بمن يكون كفوا لها لعداوة أو غرض حتى تقبل بمن يختارونه حسب أهوائهم ورغباتهم ، وهذا كله من الخيانة للامانة التي حملهم الله اياها ، وهو ظلم عظيم ، ومن أعمال الجاهلية التي حرمها الله ورسوله ، واتفق المسلمون على تحريمها[1] ، ويخشى على من يعمل مثل هذه الأعمال من العقوبة العاجلة أو الآجلة ، بسبب ظلمه وعدوانه ، ودعوة المظلوم ليس بينها وبين الله حجاب ، وقد يكون هذا النكاح باطلا ، اما لأن المرأة ممن لايصح لوليها اجبارها على النكاح باتفاق العلماء أو لغير ذلك فيكون استمتاع الرجل بالمرأة محرما .

وفي مقابل هؤلاء الذين أفرطوا في ظلم من ولاهم الله عليهن أناس فرطوا في القيام بهذه الولاية ، فتركوا أمر قبول الخطاب أو رده للنساء ، فمن رضين به زوجوه وإن كان غير كفء ، دون أن يسألوا عن حاله ، غير مهتمين بمستقبل من ولاهم الله عليهن ولا بالأمانة التي حملهم الله اياها ، وهذا كثيرا مايؤدي الى تزويج من لايرضى دينه ولا أمانته ، لأن المرأة غالبا تخدع بمعسول الكلام وبالمظاهر البراقة ، فيجب على الوالي أن يهتم بمعرفة حال الخاطب ، فلايزوج موليته إلا من يعلم أنه كفؤ لها .

كما أن هناك من الأولياء من يزوج موليته من يعلم انه ليس كفؤا لها في دينه وأمانته ، فيزوجها من رجل فاسق ، وربما زوجها من شخص لايؤدي الصلاة المكتوبة ، وقد ذهب جمع من أهل العلم من الصحابة وغيرهم الى أن تارك الصلاة كافركفرا أكبر[2] ، فعلى هذا لايجوز أن يتزوج بمسلمة ، فان عقد عليها

---

(١) مجموع فتاوى ابن تيمية ٣٢ / ٥٢ ، ٥٣ .

(٢) انظر تعظيم قدر الصلاة للمروزي ٢ / ٨٩٢ ـ ٩٠٥ ، وشرح اعتقاد أهل السنة والجماعة للالكائي ٤ / ٨٢٥ ، ٨٢٩ ، والجامع للخلال كتاب أهل الملل ص ٣٠٠ ومابعدها ، والإقناع لابن المنذر ٢ / ٦٩٠ ، ٦٩١ ، والتمهيد ٤ / ٢٢٥ ، والمحلى ٢ / ٢٤٢ ، وشرح السنة ٢ / ١٧٩ ، والمغنى ٢ / ٤٤٢ .

كان العقد باطلا ، واستمتاعه بها استمتاع بامرأة أجنبية وأولاده منها ليسوا أولادا شرعيين[1] .

وهذا العمل لا شك أنه خيانة عظيمة للأمانة التي تحملها هذا الولي ، وجرم كبير في حق هذه المرأة ، حيث أن الزوجة تتأثر غالبا بأخلاق الزوج ، ولأن من لم يقم بحقوق الله لن يقوم بحقوق الزوجة ، ويخشى عليها من ظلمه وعدوانه .

ولما لهذا الموضوع من الأهمية أحببت أن أتكلم عن جانب من أهم جوانبه ، وهو « ولاية تزويج الكبيرة » وذلك بجمع أطراف هذا الموضوع في بحث مستقل ، أذكر فيه ما أجمع عليه العلماء من مسائل وما اختلفوا فيه مع ذكر أقوال العلماء في كل مسألة جرى فيها خلاف وأدلة كل قول ، ثم أذكر القول الراجح ، ووجه ترجيحه .

أسأل الله أن ينفع بهذا العمل ، وأن يجعله خالصا لوجهه الكريم ، وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه ومن سار على هديه وسلم تسليما كثيرا .

---

(١) انظر الضياء اللامع ٢ / ٣٩٤ .

الفصل الأول
تزويج الثيب الكبيرة

وفيه مباحث :

المبحث الأول : حكم إجبار الثيب الكبيرة :

ذهب جمهور أهل العلم إلى أنه ليس للأب ولا لغيره إجبار الثيب البالغة على النكاح[1] ، ولم يخالف في ذلك إلا الحسن البصري وإبراهيم النخعي رحمهما الله تعالى .

فقد ذهب الحسن البصري رحمه الله إلى أنه يجوز للأب تزويج ابنته الثيب الكبيرة بدون إذنها ، وان كرهت ذلك[2] .

وذهب إبراهيم النخعي رحمه الله إلى أنه يجوز للأب أن يزوج ابنته الثيب الكبيرة بدون اذنها إن كانت في عياله ، وإن كانت بائنة في بيتها مع أولادها

---

(١) حكى اجماع العلماء على هذه المسألة الامام أحمد (انظر مسائل أحمد رواية ابنه عبدالله ص ٣٢٦) ، والبغوى في شرح السنة ٩ / ٣١ ، وابن تيمية كما في مجموع الفتاوى ٣٢ / ٣٩ ، ٤٠ ، وابن العربي في شرح الترمذى ٥ / ٢٦ ، والسرخسي في المبسوط ٥ / ٩ ، وابن عبدالهادى في مغني ذوى الافهام ص ١٦٩ ، والكاساني في بدائع الصنائع ٢ / ٢٤١ ، والمهلب كما في الفتح ١٢ / ٣٤١ ، والمرداوى في الانصاف ٨ / ٥٧ ، وابن حجر في الفتح ٩ / ١٩٢ .

(٢) روى هذا القول عنه ابن ابي شيبة (كما في التمهيد ١٩ / ٣١٨ ، ٣١٩) عن ابن علية عن يونس عن الحسن ، واسناده صحيح ، ورواه سعيد بن منصور في سننه في باب ماجاء في استئمار البكر والثيب ١ / ١٥٦ ، رقم (٥٦٣) عن هشيم أنا منصور عن الحسن ، ورجاله ثقات .

استأمرها[1] .

وما ذهب اليه الحسن وإبراهيم رحمهما الله تعالى في هذه المسألة يعد قولا شاذا ، لا يعتد به ، لمخالفته سنة النبي ﷺ وقول أهل العلم[2] .

ودليل الجمهور ما رواه مسلم عن ابن عباس رضي الله عنهما عن رسول الله ﷺ أنه قال : « الثيب أحق بنفسها من وليها ، والبكر تستأمر ، واذنها سكوتها »[3] .

ومارواه البخاري في صحيحيه عن أبي هريرة رضي الله عنه أنه قال: قال رسول الله ﷺ : « لا تنكح الثيب حتى تستأمر ، ولا تنكح البكر حتى تستأذن » فقالوا : يا رسول الله فكيف اذنها ؟ قال : « أن تسكت »[4] .

وما رواه مالك في الموطأ والبخاري في صحيحه عن عبد الرحمن ومجمع ابني يزيد بن جارية الأنصاري عن خنساء بنت خدام الأنصارية رضي الله عنها أن أباها

---

(١) روى هذا القول عنه عبدالرزاق في مصنفه في كتاب النكاح باب استئمار النساء في أبضاعهن ٦ / ١٤٤ ، رقم (١٠٢٩٣) وسعيد بن منصور في الموضع السابق ١ / ١٥٧ ، ١٥٨ ، رقم (٥٧١) باسناد صحيح . وروى سعيد بن منصور في الموضع السابق ١ / ١٥٦ ، رقم (٥٦٤) عن هشيم أنا عبيدة عن ابراهيم انه كان يقول : اذا زوج الرجل ابنته فهو جائز بكرا كانت أو ثيبا ، وعبيدة هذا هو ابن متعب الضبي ، وهو متروك الحديث ، انظر تهذيب التهذيب ٧ / ٨٧ ، ٨٨ .

(٢) المغني ٦ / ٤٩٢ ، عمدة القاري ٢٠/١٣٠ ، زاد المعاد ٥ / ٩٩ ، المبدع ٢٤/٧ .

(٣) صحيح مسلم مع شرحه للنووي كتاب النكاح باب استئذان الثيب في النكاح بالنطق والبكر بالسكوت ٢٠٥/٩ ، ورواه مسلم أيضا ٢٠٥/٩ بلفظ : « الأيم أحق بنفسها . . » .

(٤) صحيح البخاري مع الفتح كتاب الحيل باب في النكاح ١٢ / ٣٣٩ ، رقم (٦٩٦٨) . ورواه البخاري أيضا في النكاح باب لا ينكح الأب وغيره البكر والثيب إلا برضاهما ٩ / ١٩١ ، رقم (٥١٣٦) ومسلم في النكاح باب استئذان الثيب في النكاح ٢٠٢/٩ بلفظ : « لاتنكح الأيم حتى تستأمر ، ولا البكر حتى تستأذن . . » وقد قال كثير من العلماء بأن المراد بالأيم هنا الثيب ، كما فسرته الروايات الأخرى ، ولمقابلتها بالبكر ، انظر شرح صحيح مسلم ٩ / ٢٠٣ ، فتح الباري ٩ / ١٩٢ ، معالم السنن ٣ / ١٤٣ .

زوجها وهي ثيب ، فكرهت ذلك ، فأتت النبي صلى الله عليه وسلم فرد نكاحه[1] .

المبحث الثاني : ضابط الثيوبة التي ترفع الاجبار :

اختلف أهل العلم في الثيوبة التي ترفع الاجبار ، فذهب الشافعي[2] وأبو يوسف ومحمد[3] وأكثر الحنابلة[4] إلى أن كل من زالت بكارتها بوطء، سواء كان في عقد نكاح صحيح أو فاسد أو وطء شبهة أو زنا[5] أو غير ذلك فهي ثيب ، لأن **الثيب اسم لامرأة يكون مصيبها عائدا اليها ، مشتق من قولهم (ثاب) أى رجع ، والبكر لأمرأة مصيبها يكون أول مصيب لها ، لأن البكارة عبارة عن أولية الشيء ، ومنه يقال لأول النهار : (بكرة) وأول الثمار : (باكورة) فكل من وطئت في القبل يطلق عليها أنها ثيب لغة وشرعا ، بدليل أنه لو أوصى شخص بعتق كل ثيب في** مكه ، دخل فيه كل من زالت بكارتها بوطء اجماعا[6] ، ولو أوصى بعتق الابكار لم تدخل ، ولو اشترط مشتر أن الأمة بكر ، فظهر أنها مصابة بالزنا ملك الفسخ ، ولأن الزانية موطؤة في القبل فأشبهت الموطؤة بشبهة[7] .

وذهب الإمام أبو حنيفة[8] ومالك وأصحابه[9] وبعض الحنابلة[10] إلى أن

---

(١) موطأ مالك كتاب النكاح باب جامع مالايجوز من النكاح ٢ / ٢٣٥ ، ـ صحيح البخاري مع الفتح كتاب النكاح باب اذا زوج الرجل ابنته وهي كارهة فنكاحه مردود ٩ / ١٩٤ ، رقم (٥١٣٨) .
وروى عبد الرزاق ٦/١٤٦ ، والدارقطني ٣/٢٣١ ، والبيهقي ٧/١١٩ ـ ٢٠ من طرق : انها رغبت الزواج من عم أولادها فزوجها أبوها غيره ، فأتت النبي فرد نكاحه .

(٢) الأم ٥ / ١٨ ، الفتح ٩ / ١٩٣ .

(٣) المبسوط ٥ / ٧ فتح القدير ٣ / ٢٧١ .

(٤) الانصاف ٨ / ٦٤ ، الفرع ٥ / ١٧٤ .

(٥) قال في فتح القديرة ٣ / ٢٧١ : (وان زالت بزنا مشهوة أو وطىء بشبهة أو نكاح فاسد زوجت كالثيبات اتفاقا ، وان زالت بزنا غير مشهوة فهو محل الخلاف) .

(٦) فتح البارى ٩ / ١٩٣ ، نيل الأوطار ٦ / ٢٥٦ .

(٧) المغني ٦ / ٤٩٥ ، نيل المآرب بشرح دليل الطالب ٢ / ١٤٧

(٨) المبسوط ٥ / ٧ ، فتح القدير ٣ / ٢٧١ .

(٩) بداية المجتهد ٦ / ٣٦٧ ، المنتقى للباجي ٣ / ٢٧٣ ، الكافي لابن عبدالبر ١ / ٤٢٨ .

(١٠) الانصاف ٨ / ٦٥ .

الثيب حقيقة هي من زالت بكارتها بنكاح صحيح أو شبهة نكاح أو ملك و أما من زالت بكارتها بزنا أو غصب فلا ، وأنها وإن كانت ثيبا لغة لكن لها حكم البكر شرعا ، بدليل أنها لو زنت بعد البلوغ يقام عليها حد البكر ، فظهر بذلك أنها في حكم البكر في جميع أمورها[1] .

وقالوا : ان علة الاكتفاء بصمات البكر عند الاستئذان الحياء ، والحياء من الشيء لايزول الا بمباشرته ، وهذه لم تباشر الاذن في النكاح ، فيبقى حياؤهامنه بحاله[2] ، ولأن الناس عرفوها بكرا ، فيعيبونها اذا نطقت فتمتنع منه ، فيكتفي بسكوتها لئلا تتعطل مصالحها ، بخلاف مااذا وطئت بشبهة أو بنكاح فاسد ، لأن الشرع أظهره ، حيث علق عليه أحكاما ، أما الزنا فقد ندب الشرع إلى عدم اظهاره[3] .

وذهب بعض أهل العلم الى أن من زالت بكارتها بزنا أو غصب حكمها حكم الثيب في أنها لاتزوج الا برضاها ، وحكم البكر في أن اذنها صماتها[4] .

والذى يظهر أن القول الثاني أقرب الى الصواب ، لأن الثيب حقيقة هي من زالت بكارتها في نكاح أو شبهة أو ملك يمين ونحو ذلك ، وهي التي جربت النكاح ومارسته ، فاصبحت لاتستحي من ذكره ، اما من زالت بكارتها بزنا أو غصب فهذه لم تمارس النكاح ، فتستحي من الكلام فيه غالبا ، فلها حكم البكر ، لأن العلة التي لأجلها اكتفى بسكوت البكر هي الحياء ، وهو موجود عندها ، فإنها وان ابتليت بالزنا مرة بدافع الشهوة أو الفاقة والحاجة ، أو أكرهت على الزنا لا ينعدم حياؤها ، بل يزداد ، لأن في الاستنطاق ظهور فاحشتها ، وهي تستحي من ذلك غاية الاستحياء ، وهو استحياء محمود ، لأنها سترت على نفسها ، وقبل هذا الفعل إنما كان يكتفي بسكوتها لأن النطق دليل ظهور رغبتها في الرجال ، فإذا سقط في موضع

---

(١) المحلى ٩ / ٤٦٠ ، بداية المجتهد ٦ / ٣٦٧ .
(٢) المغني ٦ / ٤٩٤ .
(٣) الهداية للمرغيناني ١ / ١٩٧ ، رؤوس المسائل ص ٣٧٥ .
(٤) المقدمات لابن رشد ١ / ٤٧٧ .

يكون دليل رغبتها في الرجال على أحسن الوجوه فلأن يسقط في موضع يكون دليل الرغبة في الرجال على أفحش الوجوه أولى[1] ، والله أعلم .

هذا وإذا طلقت المرأة ولم تزل بكارتها ، فهي في حكم البكر ، قال الإمام الشافعي رحمه الله : (ولو زوجت البكر أزواجا ماتوا عنها أو فارقوها ، وأخذت مهوراً ومواريث ، دخل بها أزواجها أو لم يدخلوا بها ، إلا أنها لم تجامع ، زوجت تزويج البكر ، لأنه لا يفارقها اسم بكر إلا بأن تكون ثيبا وسواء بلغت سنا وخرجت إلى الأسواق وسافرت وكانت قيم أهلها ، أو لم يكن من هذا شيء ، لأنها بكر في هذه الأحوال كلها)[2] .

وذهب الإمام مالك إلى أنه أن طلقها قبل الدخول أو بعده دون أن يجامعها ولم تمكث إلا مدة يسيرة فهي في حكم البكر ، وإن طال مكثها معه وشهدت مشاهد النساء فهي في حكم الثيب وإن لم يجامعها[3] .

وكذلك من زالت بكارتها بغير جماع ، كمن زالت بكارتها بوثبة أو باصبع أو بتعنيس وأما أشبه ذلك فحكمها حكم الابكار ، لأنها بكر حقيقة ، لعدم المباضعة والمخاطرة ، فهي لم تختبر المقصود ، ولأنها لو زنت أقيم عليها حد البكر ، ولأن مصيبها يعتبر أول مصيب لها ، إلا أنها ليست عذراء ، ولأنها لم توطأ في القبل فأشبهت من لم تزل عذرتها[4] .

وهناك قول بأن زوال البكارة بذلك يغير صفة الإذن ، فتكون بمنزلة الثيب ، قياسا على البيع ، فإنه لو باع جارية وشرط أنها بكر فوجدها المشتري ليست عذراء ، كان له أن يردها ، فدل على أنها ليست بكرا بعد زوال عذرتها .

---

(١) المبسوط ٤ / ٧ .
(٢) الأم ٥ / ١٨ ، وانظر المبسوط ٥ / ٧ ، وفتح القدير ٣ / ٢٧٠ .
(٣) المدونة ٢ / ١٤٠ ، ١٤١ ، الكافي لابن عبدالبر ١ / ٤٢٨ .
(٤) المبسوط ٥ / ٨ ، فتح القدير ٣ / ٢٧٠ ، المبدع ٧ / ٢٧ ، مجموع فتاوى ابن تيمة ٣٢ / ٢٩ ، المغني ٦ / ٩٤٥ ، مغني المحتاج ٣ / ١٤٩ ، الوجيز ٢ / ٥ ، كفاية الطالب الرباني ٢ / ٣٩ .

وأجيب عن ذلك بأن هناك فرقا بين البيع والنكاح ، وذلك أن الناس باشتراط البكارة في السرائر يريدونها عذراء ، أي يريدون وجود العُذْرة ، فلهذا ثبت الرد ، اما هنا فان الاستنطاق له تعلق بالحياء أو بصفة البكارة ، وهما موجودتان ، لأن البكر من لم يمسها أحد ، على انه قد قيل : اذا اعترف المشترى للأمة بأن زوال عُذْرتها بسبب وثبة ونحو ذلك فليس له الرد[٢] .

المبحث الثالث : مايحصل به اذن الثيب :

اتفق أهل العلم على أنه لا بد في اذن الثيب من النطق[٣] ، لما روى أبو هريرة رضي الله عنه عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه قال : ((لاتنكح الثيب حتى تستأمر ، ولاتنكح البكر حتى تستأذن)) فقالوا : يارسول الله فكيف اذنها ؟ قال : ((ان تسكت))[٤] .

ومعنى قوله : ((حتى تستأمر)) أن لايعقد عليها حتى يطلب الأمر من قبلها ، لأن أصل الاستئمار طلب الأمر ، وأمرها لايكون الا بنطق ، فيوخذ من هذا انه لايعقد عليها الا بعد أن تأمر بذلك[٥] .

ولما روى ابن عباس رضي الله عنهما عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه قال : ((الثيب أحق بنفسها من وليها ، والبكر تستأمر في نفسها ، واذنها سكوتها))[٦] ، فتخصيص اذن البكر بالصمت دليل على أن الثيب اذنها بالنطق[٧] .

---

(١) شرح صحيح مسلم ٩ / ٢٠٤ ، الهداية للمرغيناني ١ / ١٩٧ ، المبدع ٧ / ٢٧ ، المبسوط ٥ / ٨ ، مغني المحتاج ٣ / ١٥٠ ، الانصاف ٧ / ٦٥ .

(٢) فتح القدير ٣ / ٢٧١ .

(٣) حكى اجماع العلماء على هذه المسألة البغوى في شرح السنة ٩ / ٣٢ ، وابن رشد في بداية المجتهد ٦ / ٣٦٠ ، والنووى في شرح صحيح مسلم ٩ / ٢٠٤ .

(٤) سبق تخريجه .

(٥) فتح الباري ٩ / ١٩٢ ، جامع الأصول ٤٦١/١١ ، شرح الزركشي ٨١/٥ .

(٦) سبق تخريجه .

(٧) شرح الزركشي ٥ / ٩١ .

ولما روي عن عدي بن عدى الكندي عن أبيه رضي الله عنه قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : ((الثيب تعرب عن نفسها ، والبكر رضاها صمتها))[1] .

ولأن اللسان هو المعبر عما في القلب ، وهو المعتبر في كل موضع يعتبر فيه الاذن ، إلا ما استثنى لعارض كالصمت للبكر[2] .

---

(١) رواه الإمام أحمد ١٩٢/٤ ، وابن ماجه ٦٠٢/٢ ، رقم (١٨٧٢) ، والطحاوي في شرح معاني الآثار ٣٦٨/٤ ، والطبراني في معجمه الكبير ١٠٨/٧، رقم (٢٦٤) ، والبيهقي في سننه ٧ / ١٢٣ من طريق الليث بن سعد عن عبدالله بن عبدالرحمن بن أبي حسين عن عدى بن عدى به ، ورجاله ثقات ، الا أنه منقطع عدى بن عدى لم يسمع من أبيه كما قال ابو حاتم . انظر الجرح والتعديل ٧ / ٣ ، وانظر الاراء ٦ / ٢٣٤ ، ٢٣٥ ، ومعنى (تعرب عن نفسها) تبين بالقول عن مافي قلبها ، وذلك بأن تنطق وتفصح بما تريد من الاذن أو عدمه ، انظر غريب الحديث لأبي عبيد ١ / ١٦٣ ، ١٦٤ ، والفائق في غريب الحديث ٢ / ٤٠٩ ، والنهاية في غريب الحديث ٣ / ٢٠٠ ، وغريب الحديث لابن الجوزى ٢ / ٧٧ ، ٧٨ .

(٢) المغني ٦ / ٤٩٣ .

الفصل الثاني
تزويج البكر الكبيرة

وفيه مبحثان :

المبحث الأول : حكم اجبار البكر الكبيرة :

أجمع أهل العلم على أنه لا يجوز لغير الأب والجد من الأولياء اجبار البكر الكبيرة على النكاح[1] .

واختلفوا في الأب والجد هل يجوز لهما اجبارها أم لا ؟

فذهب جمهور أهل العلم إلى أنه لا يجوز لأحد من الأولياء أبٌ أو غيره تزويج البكر البالغة بغير رضاها ، وأنه يجوز للأب تزويجها قبل بلوغها بغير إذنها[2] .

وممن قال بهذا القول الثوري والأوزاعي وأبو ثور وابن المنذر[3] وأصحاب الرأي[4] وأحمد في رواية عنه[5] ، اختارها أبو بكر عبد العزيز وشيخ الإسلام ابن تيمية وابن القيم[6] والشيخ محمد بن إبراهيم مفتي المملكة السابق ورئيس قضاتها وغيرهم[7] ، وإلى هذا ذهب الإمام مالك في أحد قوليه في حق البكر المعنسة[8] فقط .

---

(١) حكى اجماع العلماء على هذه المسألة الشافعي في الأم ٥ / ١٨ ، ١٧٠ ، وابن تيمية كما في مجموع الفتاوى ٢٣ / ٤٠ ، ٥٢ .

(٢) سنن الترمذي ٣ / ٤٠١ ، زاد المعاد ٥ / ٩٦ .

(٣) الأوسط لوحة ١٩٩ / ٨ ، اختلاف العلماء ص ١٢٤ ، الإقناع لابن المنذر ١ / ٢٩٨ ، التمهيد ١٩ / ١٠٠ ، المحلى ٩ ، ٤٦٢ ، شرح السنة ٩ / ٣١ ، حلية العلماء ٦ / ٣٣٦ ، المغني ٦ / ٤٨٧ ، ٤٨٨ ، الفتح ٩ / ١٩٣ .

(٤) الحجة ٣ / ١٢٦ ، الموطأ رواية محمد بن الحسن ص ١٧٧ ، ١٨١ ، شرح معاني الآثار ٤ / ٤٦٨ ، عمدة القارى ٢٠ / ١٢٨ ، ١٣٠ ، الهداية للمرغيناني ١ / ١٩٦ ، رؤوس المسائل ص ٣٧١ .

(٥) مسائل أحمد رواية ابنه عبد الله ص٣٢١،٣٢٦، الروايتين والوجهين ٢/٨١ ، مجموع فتاوى ابن تيمية ٢٢/٣٢ المغني ٤٨٧/٦ ، زاد المعاد ٩٦/٥ ، شرح الزركشي ٥ / ٨١ ، الهادى ص ١٥٨ . (٦) مجموع فتاوى ابن تيمية ٣٢ / ٢٢ ، زاد المعاد ٥ / ٥ / ٩٦ . (٧) شرح الزركشي ٥ / ٨٠ ، فتاوى الشيخ محمد بن ابراهيم ١٠ / ٠٧٤ (٨) بداية المجتهد ٩ / ٣٦٣ ، المنتقي للباجي ٣ / ٢٧٢ ، الكافي لابن عبدالبر ١ / ٤٢٨ .

واحتج أصحاب هذا القول بما يلي :

١ ـ ما رواه مسلم في صحيحه عن ابن عباس رضي الله عنهما عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه قال : ((الأيم أحق بنفسها من وليها ، والبكر تستأذن في نفسها واذنها صماتها)) وفي رواية لمسلم أيضا : ((الثيب أحق بنفسها من وليها ، والبكر يستأذنها أبوها في نفسها واذنها صماتها))[١] .

قال محمد بن الحسن : ((فلو كانت البكر لا تستأذن ما قيل : واذنها صماتها))[٢] .

(٢) مارواه البخاري ومسلم في صحيحيهما عن عائشة رضي الله عنها قالت: سألت رسول الله صلى الله عليه وسلم عن الجارية ينكحها أهلها أتستأمر أم لا ؟ فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم : ((نعم تستأمر)) قالت عائشة : فقلت له : فان البكر تستأمر فتستحي ؟ فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم : ((ذلك اذنها اذا هي سكتت))[٣] .

---

(١) صحيح مسلم مع شرحه للنووى كتاب النكاح باب استئذان الثيب في النكاح ٩ / ٢٠٤ ، ٢٠٥ . وقد اعترض بعض الحفاظ على زيادة (أبوها) في هذا الحديث بأنها غير محفوظة ، انظر سنن ابى داود ٢ / ٢٣٣ ، وقال الدار قطني في سننه ٣ / ٢٤١ : (ويشبه أن يكون قوله في هذا الحديث : والبكر تستأمر . انما اراد به البكر اليتيمة والله أعلم ، لأنا قد ذكرنا في رواية صالح بن كيسان ومن تابعه فيما تقدم ممن روى أن النبي صلى الله عليه وسلم قال : واليتيمة تستأمر . وأما قول ابن عيينة عن زياد بن سعد : والبكر يستأمرها أبوها فانا لانعلم أحداً وافق ابن عيينة على هذا اللفظ ، ولعله ذكره من حفظه، فسبق لسانه، والله أعلم وكذلك روى عن أبي بردة عن ابي موسى أن اليتيمة تستأمر) ٠١٠ هـ . قال الحافظ ابن حجر في الفتح ٩ / ١٩٣ ، (وهذا لايدفع زيادة الثقة الحافظ بلفظ الأب ، ولو قال قائل : بل المراد باليتيمة البكر لم يدفع).

(٢) الحجة ٣ / ١٢٨ .

(٣) صحيح البخاري مع الفتح كتاب النكاح باب لاينكح الأب وغيره البكر والثيب الا برضا هما ٩ / ١٩١ ، وكتاب الاكراه باب لايجوز نكاح المكره ١٢ / ٣١٩ ، رقم (٦٩٤٦) ، وكتاب باب في النكاح ١٢ / ٣٤٠ ، رقم (٦٩٧١) ، وصحيح مسلم مع شرحه للنووى كتاب النكاح باب استئذان الثيب في النكاح ٩ / ٢٠٣ ، ٢٠٤ .

وفي رواية : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : ((استأمروا النساء في ابضاعهن)) قيل : فان البكر تستحي أن تتكلم ؟ قال : ((سكوتها اذنها[1] .

٣ ـ ما رواه البخاري ومسلم عن أبي هريرة رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال : ((لا تنكح الثيب حتى تستأمر ، ولا تنكح البكر حتى تستأذن)) فقالوا : يارسول الله فكيف إذنها ؟ قال : ((أن تسكت))[2] .

قالوا : هذه احاديث صحيحة وصريحة في وجوب أخذ اذن البكر الكبيرة التي تميز بين النافع والضار ، فلا يجوز تزويجها بغير اذنها .

قال ابن المنذر : ان النبي صلى الله عليه وسلم قال قولا عاما : ((لاتنكح البكر حتى تستأذن ، ولا الثيب حتى تستأمر)) فكل من عقد نكاحا على غير ماسنه رسول الله صلى الله عليه وسلم فباطل . . . فلما ثبت أن ابا بكر الصديق رضي الله عنه زوج عائشة رضى الله عنها من رسول الله صلى الله عليه وسلم صغيرة لا أمر لها في نفسها، كان عقد الأب على البكر في حال الصغر وهي لاأمر لها في نفسها جائز ، وكان ذلك مستثنى من قوله صلى الله عليه وسلم : ((لاتنكح البكر حتى تستأذن)) فاذا خرجت البكر عن حال الصغر الى أن يكون لاستئذانها معنى اذا صارت في حال البلوغ ، وصار أمرها في مالها جائز ، خلاف الحال التي لم يكن لها أمر في مالها ، لم يجز عقد النكاح عليها إلا بإذنها ، داخلة في جملة من قال النبي صلى الله عليه وسلم ((لا تنكح البكر حتى تستأذن)) غير خارجه منه بسنة ولا اجماع[3]

---

(١) رواه الإمام أحمد في المسند ٦/٤٥، ٢٠٣، والنسائي في السنن الصغرى في كتاب النكاح باب اذن البكر ٦ / ٨٥ ، ٨٦ من طريق ابن جريج قال سمعت ابن ابي ملكية يحدث عن ذكوان ابي عمرو عن عائشة فذكره ، واسناده صحيح ، رجاله رجال الصحيحين .

(٢) سبق تخريجه ص (٦) .

(٣) الأوسط لوحة ٨/١٩٩ ، وانظر ايضا لوحة ٨/٢٠١ ، وانظر التمهيد ١٩/١٠٠ ، واحكام واحكام الأحكام لابن دقيق العيد ٤ / ٣٨ .

٤ ـ ما رواه أبو موسى رضي الله عنه عن النبي ﷺ أنه قال : ((إذا أراد الرجل أن يزوج ابنته فليستأذنها))[١] .

٥ ـ ما رواه ابن عباس رضي الله عنهما من أن جارية بكرا أتت رسول الله ﷺ فذكرت أن أباها زوجها وهي كارهة ، فخيرها رسول الله ﷺ[٢] .

٦ ـ ما رواه جابر بن عبد الله رضي الله عنهما أن رجلا زوج ابنته ، وهي بكر ولم يستأذنها فأتت النبي ﷺ ، ففرق بينهما[٣] .

---

(١) رواه أبو يعلى في مسنده ١٣ / ٢٠٠ ، رقم (٧٢٢٩) عن بندار حدثنا سلم بن قتيبة حدثنا يونس سمع أبا بردة سمع أبا موسى رضي الله عنه فذكره ، واسناده حسن ، رجاله ثقات ، عدا سلم بن قتيبة ، وهو الشعيرى ، فهو « صدوق » كما في التقريب ، وعدا يونس وهو ابن أبي اسحاق السبيعي ، فهو « صدوق يهم قليلا » كما في التقريب .

(٢) رواه أبو داود في النكاح باب في البكر يزوجها أبوها ولا يستأمرها ٢ / ٢٣٢ ، رقم (٢٠٩٦) وابن ماجه في النكاح باب من زوج ابنته وهي كارهة ١ / ٦٠٣ رقم (١٨٧٥) ، وأحمد ١ / ٢٧٣ ، وابن المنذر في الأوسط لوحه ٢٠٠ / ٨ ، وابن عبدالبر في التمهيد ١٩ / ١٠١ والدار قطني ٣ / ٢٣٥ ، والطحاوى في شرح معانى الآثار في باب تزويج الأب ابنته البكر ٤ / ٣٦٥ ، والبيهقي في النكاح باب ماجاء في انكاح الآباء الأبكار ٧ / ١١٧ ، وابن حزم في المحلى ٩ / ٤٦١ من طريق حسين بن محمد عن جرير بن حازم عن أيوب عن عكرمه عن ابن عباس ، ورجاله كلهم ثقات ، وقال البيهقي : (أخطأ فيه جرير بن حازم علي أيوب السختياني ، والمحفوظ عن أيوب عن عكرمة عن النبي صلى الله عليه وسلم)) .

ورواه ابن ماجة في الموضع السابق من طريق زيد بن حبان عن أيوب به ، وزيد بن حبان ((صدوق كثيرا الخطأ ، وتغير بآخره)) كما في التقريب ١ / ٢٧٣ .

ورواه الدار قطني ٣ / ٢٣٥ من طرق أيوب بن سويد عن سفيان الثورى عن أيوب به ، دون قوله ((بكرا)) وأيوب بن سويد ((صدوق يخطيء)) كما في التقريب ١ / ٩٠ .

(٣) رواه النسائي في السنن الكبرى (كما في تحفة الأشراف ٢ / ٦٧٩ ، رقم ٢٤٢٨) ، والطحاوى في شرح معاني الآثار ٤ / ٣٦٥ ، والدار قطنى ٣ / ٢٣٣ ، والبيهقي ٧ / ١١٧ ، وابن حزم في المحلى ٩ / ٤٦١ من طرق عن أبي صالح الحكم بن موسى عن شعيب بن سحاق الدمشقي عن الأوزاعي عن عطاء عن جابر ورجاله ثقات عدا الحكم بن موسى ، وهو ((صدوق)) كما في التقريب ١ / ١٩٣ .
=

٧ ـ ماروواه ابن عمر رضى الله عنهما من أن رجلا زوج ابنته بكرا ، فكرهت ذلك ، فأتت النبى صلى الله عليه وسلم ، فرد نكاحها[1] .

٨ ـ ما رواه عبدالله بن بريدة بن الحصيب عن أبيه رضى الله عنه قال : جاءت فتاة الى النبى صلى الله عليه وسلم فقالت : ان أبي زوجني ابن أخيه ليرفع بي خسيسة ، قال : فجعل الأمر اليها ، فقالت : قد أجزت ماصنع أبي ولكن أردت أن تعلم

= ورواه الدارقطني في الموضع السابق من طريق ابن المبارك ومن طريق عيسى بن يونس كلاهما عن الأوزاعي عن ابراهيم بن مرة عن عطاء مرسلا ثم قال : ((الصحيح مرسل ، وقول شعيب وهم)) .

وقال في التنقيح : ((قال أبو علي الحافظ : لم يسمعه الأوزاعي من عطاء ، والحديث في الأصل مرسل لعطاء ، انما رواه الثقات عن الأوزاعي عن إبراهيم بن مرة عن عطاء عن رسول الله صلى الله عليه وسلم ، وقد روى من أوجه أخرى ضعيفة عن أبي الزبير عن جابر)) انظر نصب الراية ٣ / ١٩١ ، وانظر سنن البيهقي ٧ / ١١٧ ، ١١٨ ، والدراية ٢ / ٦١ .

قال ابن قيم الجوزية في تهذيب سنن أبي داود ٣ / ٤٠ : ((وهذا الإرسال لا يدل على أن الموصول خطأ بمجرده)) ، وقال ابن الهمام في فتح القدير ٣ / ٢٦٢ ، بعد أن ذكر اعلال الدارقطني لهذا الحديث بالإرسال قال : ((وبه يتم مقصودنا أما لأنه حجة ، وأما لأنا ذكرناه للاستشهاد والتقوية)) .

(١) ورواه الدارقطني ٣ / ٢٣٩ من طريق الوليد قال : قال ابن أبي ذئب أخبرني نافع عن ابن عمر فذكره . ورواه ابن حزم ٩ / ٤٦١ من طريق رحيم عن ابن ذئب به .

قال الدارقطني : « لايثبت هذا عن ابن أبي ذئب عن نافع ، والصواب حديث ابن أبي ذئب عن عمر بن حسين وقد تقدم » .

وقال ابن الجوزي : « سئل أحمد عن هذا الحديث فقال : باطل » انظر نصب الراية ٣ / ١٩١ ، ١٩٢ .

وقال الحافظ في الدراية ٢ / ٦١، ٦٢ : « رواته ثقات ، لكن قيل : لم يسمعه ابن أبي ذئب عن نافع ، وهو مردود ، فقد صرح بالإخبار في رواية الدارقطني » .

النساء أن ليس إلى الآباء من الأمر شيء[1] .

٩ ـ أن الصغر سبب الحجر بالنص والإجماع ، وجعل البكارة سبباً للحجر مخالف لأصول الاسلام ، فالشارع لم يجعل البكارة سببا للحجر في موضع من المواضع المجمع عليها ، فتعليل الحجر بها وجعلها سببا له تعليل بوصف لا تأثير له في الشرع[2] .

---

(١) ورواه ابن ماجه في النكاح باب من زوج ابنته وهي كارهة ١ / ٦٠٢ ، ٦٠٣ ، رقم (١٨٧٤) عن هناد بن السرى عن وكيع عن كهمس بن الحسن عن ابن بريدة عن أبيه فذكره ، واسناده صحيح ، وصححه البوصيري في مصباح الزجاجة ٢ / ١٠٢ ، وقال الشوكاني في الدراري المضيه ص ٢٥٥ : « رجاله رجال الصحيح » .

ورواه النسائي في الصغرى في كتاب النكاح باب البكر يزوجها أبوها وهي كارهة ٦ / ٨٦ ، ٨٧ ، وأحمد ٦ / ١٣٦ ، والدار قطني ٣ / ٢٣٢ ، ٢٣٣ من طرق عن كهمس عن عبدالله بن بريدة عن عائشة رضى الله عنها أن فتاة . . . . الخ .

لكن قال البيهقي : «هذا مرسل، ابن بريدة لم يسمع من عائشة » وتعقبه ابن التركماني بقوله : « ابن بريدة ولد سنة خمس عشرة ، وسمع جماعة من الصحابة ، وقد ذكر مسلم في مقدمة كتابه أن المتفق عليه أن إمكان اللقاء والسماع يكفي للاتصال ، ولاشك في امكان سماع ابن بريدة من عائشة ، فروايته عنها محمولة على الاتصال ، على أن صاحب الكمال صرح بسماعه منها »

ورواه عبد الرزاق في النكاح باب ما يكره عليه من النكاح فلا يجوز ٦ / ١٤٦ عن جعفر بن سليمان قال حدثني كهمس بن الحسن أن عبد الله بن بريدة حدثه قال : جاءت امرأة بكر إلى النبي ﷺ . . الخ .

رجاله ثقات ، عدا جعفر بن سليمان ، وهو (صدوق) كما في التقريب ١ / ١٣١ . وهذه الرواية وان كانت صورتها صورة المرسل ، لأن عبدالله بن بريدة تابعي ، لم يدرك زمن النبي صلى الله عليه وسلم ، لكن قد يقال : انها في حكم المتصل ، لأن الحديث معروف من رواية ابن بريدة عن أبيه وعن عائشة رضي الله عنهما كما سبق ، وهذه قرينة تجعل هذه الرواية في حكم المتصل، وقد أخرج البخاري في صحيحه جملة من الأحاديث بمثل هذا السياق، انظر صحيح البخارى مع الفتح ٦ / ٨٨ ، حديث (٢٨٩٦) ، و ٦ / ٢٥٠ ، حديث (٣١٤٤) ، و ٧ / ٢٥٣ ، حديث (٣٩١٢) ، و ٨ / ٦٠ ، حديث (٤٣٤١) ، وانظر هدى السارى ص ٣٦٢ ، ٣٦٤ ، ٣٦٨ ، ٣٦٩ ، ٣٧١ .

(٢) مجموع فتاوى ابن تيمية ٣٢ / ٢٣ .

١٠ ـ أن البكر الكبيرة حرة مخاطبة بالأوامر والتكاليف الشرعية ، فلا يكون للغير عليها ولاية الاجبار ، وثبوت ولاية الاجبار ، على الصغيرة لقصور عقلها ، وقد كمل بالبلوغ ، بدليل توجه الخطاب اليها[١] .

١١ ـ أن البكر الكبيرة اذا كانت رشيدة لا يجوز للأب ولا لغيره أن يتصرف في مالها إلا بإذنها ، ومعلوم أن بضعها أهم من مالها ، وأن التصرف في مالها أخف ضرراً عليها من التصرف في بضعها باجبارها على الزواج من شخص لا ترغب فيه وتبغضه واكراهها على معاشرتها طول حياتها ، فمن باب أولى أن لا يجوز له التصرف في بضعها مع كراهتها ورشدها[٢] .

١٢ ـ أن من مقاصد شرعية العقد انتظام المصالح بين الزوجين ليحصل النسل ، ويتربى بينهما تربية سليمة ، ولا يحصل هذا مع غاية المنافرة بينهما فإذا عرف سبب انتفاء المقصود الشرعي قبل الشروع وجب أن لا يجوز ، لأنه حينئذ عقد لا تترتب عليه فائدته ظاهرا[٣] .

وذهب أهل المدينة[٤] إلى أن للأب أن يزوج ابنته البكر الكبيرة بغير رضاها ، وأن ذلك لازم لها إذا زوجها من كفء[٥] .

---

(١) الهداية ١ / ١٩٦ ، المبسوط ٥ / ٣ .

(٢) المغني ٦ / ٤٨٨ ، فتاوى ابن تيمية ٣٢ / ٢٣ ، ٢٥ ، فتح القدير ٣ / ٢٩٣ ، الروايتين والوجهين ٢ / ٨١ .

(٣) فتح القدير ٣ / ٢٩٣ .

(٤) مسائل أحمد رواية ابنه عبدالله ص ٣٢٥ ، ورواية ابن هانيء ١ / ٢١٠ ، والحجة لمحمد بن الحسن ٣ / ١٢٦ .

(٥) ومن أجل ضمان تزويج الأب ابنته بمن في زواجها منه غبطة ومصلحة لها فقد ذكر بعض العلماء لصحة تزويجه اياها شروطاً أهمها :

١ ـ أن يزوجها من كفء غير معسر بصداقها .

١ ـ ألا يزوجها ممن في زواجها منه ضرر بين عليها كهرم ومجبوب ونحو ذلك .

٣ ـ ألا يكون بينها وبين والدها عداوة ظاهرة .

٤ ـ ألا يكون بينها وبين الزوج عداوة . أنظر المبدع ٧ / ٢٣ ، نهاية المحتاج ٣ / ٢٢٨ ، ٢٢٩ ، مغني المحتاج ٣ / ١٤٩ ، الاقناع للشربيني ٢ / ١٢٨ .

وممن قال بهذا الإمام مالك وأصحابه[1] والشافعي[2] وابن أبي ليلى واسحاق[3] وأحمد في رواية عنه رجحها كثير من أصحابه[4] .

والحق الإمام الشافعي بالأب الجد[5] ، وهو وجه في مذهب الحنابلة[6] .

وقد استدل أصحاب هذا القول بما يلي :

١ ـ ما رواه مسلم عن ابن عباس رضي الله عنهما عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال : ((الأيم أحق بنفسها من وليها ، والبكر تستأذن في نفسها ، واذنها صماتها))[7] وفي رواية لمسلم أيضا ((الثيب أحق بنفسها من وليها ، والبكر تستأمر ، واذنها سكوتها))[8] .

قالوا : الحديث يدل على أن غير البكر أحق بنفسها من وليها، ويدل بمفهومه على أن ولي البكر أحق بها منها[9]، فالحديث قسم النساء إلى قسمين ،

---

(١) الموطأ ٢/٥٢٥ ، التمهيد ١٩/٩٨ ، رسالة ابن أبي زيد ٢/٣٧ ، المنتقى للباجي ٣/٢٧١ ، المدونة ٢/١٤٢ ، الكافي لابن عبد البر ١/٤٢٧ ، الخرشي ٣/١٧٦ .

(٢) الأم ٥/١٨ ، اختلاف العلماء للمروزي ص ١٢٣ ، تخريج الفروع على الأصول ص ٢٥٧ ، ٢٥٩ ، شرح السنة ٩/٣١ ، شرح مسلم ٩/٢٠٤ ، مغني المحتاج ٣/١٤٩ ، نهاية المحتاج ٦/٢٢٨ ، رحمة الأمة ص ٢١٣ .

(٣) اختلاف العلماء ص ١٢٣ ، الأوسط لوحه ١٩٩ / ٨ ، شرح السنة ٩ / ٣١ ، المغني ٦ / ٤٨٧ ، شرح مسلم ٩ / ١٩٣ .

(٤) الروايتين ٢ / ٨١ ، المغني ٦ / ٤٨٧ ، الهادى ص ١٥٨ ، العدة شرح العمدة ص ٣٦٥ ، المبدع ٧ / ٢٣ ، الانصاف ٨ / ٥٥ ، وذكر شيخ الاسلام ابن تيمية كما في مجموع الفتاوى ٣٢ / ٢٢ ، والزركشي ٥ / ٧٩ أن هذه الرواية رجحها أكثر اصحاب الامام أحمد .

(٥) الأم ٥ / ١٨ .

(٦) المبدع ٧ / ٢٥ ، الانصاف ٨ / ٥٧ القواعد لابن رجب ص ٣٢٧ .

(٧) صحيح مسلم مع شرحه للنووى كتاب النكاح باب استئذان الثيب في النكاح بالنطق والبكر بالسكوت ٩ / ٢٠٤ .

(٨) صحيح مسلم الموضع السابق ٩ / ٢٠٥ .

(٩) التمهيد ١٩ / ٩٩ ، شرح السنة ٩ / ٣٣ ، مجموع فتاوى ابن تيمية ٣٢ / ٢٤ ، الفتح ٩ / ١٩٣ .

وأثبت الحق لأحدهما ، فدل على نفيه عن الآخر ، وهي البكر ، فيكون وليها أحق بها منها[1] ، قالوا : ولو كان معنى الحديث أن الثيب البالغ لا تزوج إلا برضاها ، والبكر البالغ لا تزوج إلا برضاها ، لتكرر الكلام ، وفسد نظامه ، أو ضعف[2] .

قالوا : ومما يؤيد ذلك ما ذكره الشافعي رحمه الله من أن سفيان بن عيينه روى هذا الحديث بلفظ : ((والبكر يزوجها أبوها))[3] .

٢ ـ ما رواه أبو موسى رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال : ((تستأمر اليتيمة في نفسها ، فان سكتت فقد أذنت ، وأن أبت لم تكره))[4] .

قالوا : هذا الحديث يدل بمنطوقه على أن اليتيمة تستأمر في نفسها ويدل بمفهوم المخالفة على أن غير اليتيمة ، وهي البكر ذات الأب تزوج بغير اذنها[5] .

٣ ـ أنها جاهلة بأمر النكاح لعدم التجربة ، فيجوز اجبارها على النكاح ، قياساً على الصغيرة ، ولهذا يقبض الأب صداقها بغير أمرها ، ويتصرف في مالها ، فيما فيه

---

(١) معالم السنن ٣ / ٤٢ ، المغني ٦ / ٤٨٨ ، الكافي لابن قدامة ٣ / ٢٦ . نيل المآرب ٢ / ١٤٥ ، شرح منتهى الإرادات ٣ / ١٤ .

(٢) عارضة الأحوذي ٥ / ٢٧ .

(٣) انظر سنن البيهقي ٧ / ١١٥ ، وقد ذكر بعض الفقهاء أن هذه الرواية أخرجها الدار قطني ، انظر المبدع ٧ / ٢٣ ، ونهاية المحتاج ٣ / ٢٢٨ ، ولم أقف على من اخرج هذه الرواية باسناد متصل ، وقال ابن التركماني في الجوهر النقي ٧ / ١١٥ ، ١١٦ : « لم أجده في شيء من الكتب المتداولة ، ولم يذكر الشافعي سنده لينظر فيه » .

(٤) رواه الإمام أحمد ٤ / ٤٠٨ ، والبزار (كشف الأستار ٢ / ١٦٠ ، رقم ١٤٢٢) والدارقطني في النكاح ٣ / ٢٤٢ من طريق اسرائيل عن أبي إسحاق عن أبي بردة بن أبي موسى عن أبي موسى به ، واسناده صحيح ، رجال الصحيحين .
وله شاهد رواه ابو داود ، رقم (٢٠٩٣) ، والترمذي ، رقم (١١٠٩) ، والنسائي ٦ / ٨٧ ، واحمد ٢ / ٢٥٩ ، وعبدالرزاق رقم (١٠٢٩٧) ، وابن حبان (الاحسان رقم ٤٠٦٧ ، ٤٠٧٤) والبيهقي ٧ / ١٢٠ ، ١٢٢ من طرق كثيره عن محمد بن عمرو عن ابي سلمة عن ابي هريرة مرفوعا : (تستأمر اليتيمة في نفسها فان سكتت فهو اذنها وان أبت فلا جواز عليها) ، واسناده حسن ، رجاله ثقات عدا محمد بن عمرو وهو صدوق له اوهام كما في التقريب ٦ / ٢٣٣ .

(٥) التمهيد ١٩ / ٩٨ ، ٩٩ شرح معاني الآثار ٤ / ٣٦٤ .

مصلحتها ، وهو غير متهم في حقها[1] .

٤ ـ أنه لا يفتقر عقد نكاحها إلى نطقها ، مع القدرة عليه ، فكان للأب اجبارها على النكاح ، كالصغيرة[1] .

وحمل أصحاب هذا القول الأحاديث التي فيها الأمر باستئذان الابكار على الاستحباب ، استطابة لنفسها[2] ، وقال بعضهم : يحتمل أن المراد بالبكر في هذه الأحاديث اليتيمة[3] .

وقالوا : ان البكر التي أجبرها أبوها على النكاح فرد النبي صلى الله عليه وسلم نكاحها يحتمل أنها التي زوجها أبوها من ابن أخيه ليرفع بها خسيسته ، فتخييرها لأجل أنها زوت من غير كفء فقط[5] .

وذهب الإمام أحمد في روايته عنه إلى أنه لا يجوز انكاح من بلغت تسع سنين بغير اذنها ، ويجوز تزويجها اذا بلغت تسع سنين باذنها ، ولا خيار لها اذا بلغت[6] .

وقد استدل أصحاب هذا القول بقوله صلى الله عليه وسلم ((تستأمر اليتيمة في نفسها . . .)) الحديث[7] ، قالوا : واليتيمة من لم تبلغ ، وقد جعل لها اذنا ، وقد انتفى الاذن في حق من لم تبلغ تسعا بالاتفاق ، فيجب العمل به في حق كل من بلغت تسع سنين ، لما روى عن عائشة رضي الله عنها أنها قالت : ((اذا بلغت

---

(١) التمهيد ١٩ / ٩٨ ، المغني ٦ / ٤٨٨ ، المبسوط ٥ / ٢ ، بدائع الصنائع ٢ / ٢٤١ ، ٢٤٢ ، فتح القدير .

(٢) المنتقي للباجي ٣ / ٢٧٤ .

(٣) الأم ٥ / ١٨ ، شرح السنة ٩ / ٣١ ، الفتح ٩ / ١٩٣ ، المغني ٦ / ٤٨٨ ، معالم السنن ٣ / ٤٢ ، عارضة الأحوزي ٥ / ٢٧ .

(٤) المدونة ٢ / ١٤٢ ، سنن البيهقي ٧ / ١١٩ ، وقد سبق ذكر ماقاله الدارقطني في ذلك .

(٥) المغني ٦ / ٤٨٨ ، شرح الزركشي ٥ / ٨١ .

(٦) مسائل أحمد رواية ابنه عبد الله ص ٣٢٦ ، العدة شرح العمدة ص ٣٦٥ ، المغني ٦ / ٤٩١ ، ٤٩٢ ، الإفصاح ٢ / ١١٢ ، قال في الفروع ٥ / ٧٢ ، والمبدع ٧ / ٢٣ : « اختاره الأكثر » وانظر الإنصاف ٨ / ٥٤ ، ٥٧ .

(٧) سبق تخريجه .

الجارية تسع سنين فهي امرأة))[1] ، وروى ذلك مرفوعا إلى النبي صلى الله عليه وسلم[2] ، والمعنى أنها في حكم المرأة في الاذن والأحكام[3] .

قالوا : ولأن بنت تسع سنين بلغت سنا يمكن فيه حيضها وتصلح فيه غالبا للنكاح وتحتاج اليه ، فيباح تزويجها باذنها كالبالغة[4] .

وبالنظر في أدلة هذه الأقوال يتبين رجحان القول الأول ، لقوة أدلته النقلية ، وكونها نصا في محل النزاع ، ولقوة أدلته العقلية أيضا ، ولضعف أدلة مخالفيهم ، وايضا فان الله سبحانه وتعالى لما شرع النكاح جعل من مقاصده وأهدافه وجود المودة والرحمة بين الزوجين وسكون كل منهما إلى الآخر ، قال تعالى ﴿ **ومن آياته أن خلق لكم من أنفسكم أزواجا لتسكنوا اليها وجعل بينكم مودة ورحمة** ﴾[5] ، وهذه المقاصد لا تتحقق غالبا إلا عند وجود الرضى من الطرفين ، والرغبة القوية لدى كل منهما في الزواج من الآخر ، ومع وجود الاجبار تنتفي هذه الحكم والمصالح والمقاصد الشرعية العظيمة . وأيضا فان الشارع الحكيم حث على كل ما يرجى أن يكون جالبا للوئام بين الزوجين ، ومن ذلك أنه أمر الخاطب ان ينظر إلى من عزم على خطبتها ، فعن المغيرة بن شعبة رضي الله عنه أنه خطب امرأة فقال له النبي صلى الله عليه

---

(١) لم أقف على من رواه باسناد متصل ، وقد ذكره الترمذي في سننه ٣ / ٤٠٩ والبيهقي في سننه ١ / ٣٢٠ بدون اسناد ، وقال ابن العربي في عارضة الأحوذي ٥ / ٢٨ : « حديث عائشة لم يصح » .

(٢) رواه أبو نعيم في أخبار أصبهان ٢ / ٢٧٣ ، وفي إسناده عبد الملك بن مهران ، وهو منكر الحديث ، انظر الضعفاء للعقيلي ٣ / ٣٤ ، ولسان الميزان ٤ / ٧٠ .

(٣) العدة شرح العمدة ص ٣٦٥ ، شرح منتهى الإرادات ٣ / ١٣ .

(٤) المغني ٦ / ٤٩٠ ، ١٩٤ ، العدة شرح العمدة ص ٣٦٥ ، المبدع ٧ / ٢٣ ، شرح منتهى الإرادات ٣ / ١٣ ، ١٤ .

(٥) سورة الروم ، الآية (٢١) .

وسلم : ((انظر إليها فانه أحرى أن يؤدم بينكما))[1] ولا شك أن الرضى من الزوج والزوجة بالنكاح من أكبر العوامل التي تجلب الوئام والمودة بين الزوجين ، وانعدامه من أعظم أسباب الفشل في الزوجية فوجب توفره عند العقد .

قال العلامة ابن القيم رحمه الله تعالى عند كلامه على هذه المسألة : وفي صحيح مسلم : ((البكر تستأذن في نفسها ، واذنها صماتها)) وموجب هذا الحكم انه لاتجبر البكر على النكاح ، ولا تزوج الا برضاها ، وهذا قول جمهور السلف ، ومذهب أبي حنيفة وأحمد في احدى الروايات عنه ، وهو القول الذى ندين الله به ، ولا نعتقد سواه ، وهو الموافق لحكم رسول الله صلى الله عليه وسلم وأمره ونهيه ، وقواعد شريعته ، ومصالح أمته ، أما موافقته لحكمه فانه حكم بتخيير البكر الكارهة، وليس رواية الحديث مرسلة بعلة فيه، فإنه قد روى مسندا ومرسلا، فان قلنا بقول الفقهاء : ان الاتصال زيادة ومن وصله مقدم على من أرسله ، وهذا تصرفهم في غالب الأحاديث ، فما بال هذا خرج عن حكم أمثاله ، وان حكمنا بالارسال كقول كثير من المحدثين، فهذا مرسل قوي، قد عضدته الآثار الصحيحة الصريحة والقياس وقواعد الشرع ، كما سنذكره ، فيتعين القول به ، وأما موافقة هذا

---

(١) رواه سعيد بن منصور في سننه ١٤٥ ، ١٤٦ ، والترمذي في النكاح ، باب ماجاء في النظر إلى المخطوبة ٣ / ٣٨٨ ، رقم (١٠٨٧) ، والنسائي في النكاح باب اتاحة النظر قبل التزوج ٦ / ٦٩ ، ٧٠ ، والدارمي في النكاح باب الرخصة في النظر للمرأة عند الخطبة ٢ / ١٨٠ ، رقم (١٢٧٢) والدارقطني ٣ / ٢٥٢ من طرق عن عاصم الأحوال عن بكر بن عبد الله المزني عن المغيرة بن شعبة ، واسناده صحيح ، رجاله رجال الصحيحين .

ورواه ابن ماجه في النكاح باب النظر الى المرأة اذا اراد ان يتزوجها ١ / ٦٠٠ ، رقم (١٨٦٦) والدار قطني ٣ / ٢٥٣ عن الحسن بن أبي الربيع عن عبدالرزاق عن معمر عن ثابت البناني عن بكر المزني عن المغيرة ، ورجاله ثقات ، عدا الحسن ، وهو صدوق كما في التقريب ١ / ١٧٢ ، وايضا في رواية معمر عن ثابت شيئا كما في التقريب ٢ / ٢٦٦ ، وصححه البوصيري في الزوائد ٢ / ١٠٠ .

ورواه ابن ماجة في الموضع السابق رقم (١٨٦٥) ، وابن حبان (موارد الظمآن ص ٣٠٣ ، رقم ١٢٣٦) ، والدارقطني ٣ / ٢٥٣ من طرق عبد الرزاق عن معمر عن ثابت عن أنس بن مالك ، ورجاله ثقات ، وصححه البوصيري في الزوائد ٢ / ١٠٠ .

القول لأمره فانه قال : (والبكر تستأذن) وهذا أمر مؤكد لأنه ورد بصيغة الخبر الدال على تحقق المخبر به وثبوته ولزومه . والأصل في أوامره صلى الله عليه وسلم أن تكون للوجوب مالم يقم اجماع على خلافه ، وأما موافقته لنهيه ، فلقوله : ((لاتنكح البكر حتى تستأذن)) فأمر ونهى ، وحكم بالتخيير ، وهذا اثبات للحكم بأبلغ الطرق ، وأما موافقته لقواعد شرعه ، فان البكر البالغة العاقلة الرشيدة لايتصرف أبوها في أقل شيء من مالها الا برضاها ، ولا يجبرها على اخراج اليسير منه بدون رضاها ، فكيف يجوز أن يرقها ، ويخرج بعضها منها بغير رضاها الى من يريده هو ، وهي من اكره الناس فيه ، وهو من أبغض شيء اليها ؟ ومع هذا فينكحها اياه قهرا بغير رضاها الى من يريده ، ويجعلها أسيرة عنده ، كما قال النبي صلى الله عليه وسلم : ((اتقوا الله في النساء فانهن عوان عندكم))[1] أي : أسرى ، ومعلوم أن اخراج مالها كله بغير رضاها أسهل عليها من تزويجها بمن لاتختاره بغير رضاها ، ولقد أبطل من قال : انها اذا عينت كفئا تحبه ، وعين أبوها كفئا ، فالعبرة بتعيينه ولو كان بغيضا اليها قبيح الخلقة ، وأما موافقته لمصالح الأمة فلا يخفى مصلحة البنت في تزويجها بمن تختاره وترضاه ، وحصول مقاصد النكاح لها به ، وحصول ضد ذلك بمن تبغضه وتنفر عنه ، فلو لم تأت السنة الصريحة بهذا القول لكان القياس الصحيح وقواعد الشريعة لا تقتضي غيره[2] . انتهى كلامه رحمه الله .

---

(١) رواه الإمام أحمد ٥ / ٧٢ ، ٧٣ عن عفان ثنا حماد بن سلمة أنا علي بن زيد عن أبي حرة الرقاشي عن عمه ، ورجاله ثقات ، عدا علي بن زيد ـ وهو ابن جدعان ـ فهو ضعيف كما في التقريب ٢ / ٣٧ ، وحماد بن سلمة تغير حفظه بآخره ، كما في التقريب ١ / ١٩٧ .

ورواه بنحوه الترمذي في الرضاع باب ماجاء في حق المرأة على زوجها ٣ / ٤٥٨ ، (١١٦٣) وفي تفسير القرآن ٥ / ٢٧٣ ، ٢٧٤ ، رقم (٣٠٨٧) وابن ماجه في النكاح باب حق المرأة على الزوج ١ / ٥٩٤ ، رقم (١٨٥١) من طريق الحسين بن علي الجعفي عن زائدة عن شعيب بن غرقدة عن سليمان بن عمرو بن الأحوص قال حدثني أبي فذكره ، ورجاله ثقات ، عدا سليمان بن عمرو بن الأحوص ، وهو « مقبول » كما في التقريب ١ / ٣٢٨ .

فالحديث بهذين الطريقتين قابل للتحسين ، وقد حسنه الشيخ محمد ناصر الدين في الارواء ٧ / ٩٦ .

(٢) زاد المعاد ٥ / ٩٦ ، ٩٨ .

ويمكن أن يجاب عن أدلة القول الثاني بما يلي :

أ ـ يمكن أن يجاب عن استدلالهم بالحديث الأول بأنهم استدلوا بمفهوم الشطر الأول منه وهذا المفهوم يخالف منطوق الشطر الأخير من الحديث نفسه .

ويخالف أيضا منطوق الأحاديث الأخرى التي ذكرت ضمن أدلة القول الأول ، ودلالة المفهوم ضعيفة ، فلا يعارض بها المنطوق ، ولا يترك نص الحديث وظاهره ، ويتقدم عليهما مفهوم المخالفة ، بل يجب أن يقدم النص والظاهر على المفهوم[1] ، ولضعف مفهوم المخالفة فقد ذهب كثير من العلماء إلى أنه ليس بحجة[2] .

وكذلك الحديث الثاني استدلوا بمفهومه ، ودلالة المفهوم ضعيفة كما سبق ، فلا يؤخذ بها لمعارضتها منطوق الأحاديث الأخرى[3] .

ب ـ أما قياسهم البكر الصغيرة على البكر الكبيرة ، بجامع الجهاله في أمر النكاح ، فلا يسلم لهم بأن العلة هي الجهالة ، بل الصحيح أن العلة التي من أجلها صح اجبار الصغيرة على النكاح هي قصور عقلها ، ولذلك كان القلم مرفوعا عنها ، واذا بلغت فقد زالت هذه العلة ، ولذلك تلزمها التكاليف الشرعية ، ويصح بيعها وشراؤها، لأنه كمل عقلها ، وأصبحت تعرف الخير من الشر والنافع من الضار، **ولو سلمنا أن العلة هي الجهالة في أمر النكاح فان هذه العلة غير موجودة في البكر البالغة ، لأنه قلما تجهل بالغة معنى عقد النكاح وحكمه والمصالح المترتبة عليه[4] ، ثم لو سلمنا ان العلة هي الجهالة بأمر النكاح وانها موجودة في البكر البالغة فانه يكون قياسا خالف النص فيطرح ، لأنه لاقياس مع وجود النص .**

أما حملهم الأمر باستئذان البكر على الاستحباب ، فلا دليل عليه، والأصل في الأمر الوجوب[5] ، ولايصح صرفه من الوجوب إلى الاستحباب إلا بدليل، قال

---

(١) مجموع فتاوى ابن تيمية ٣٢ / ٢٤ ، بداية المجتهد ٦ / ٣٦٥ ، زاد المعاد ٥ / ٩٨ ، ٩٩ ، فتح القدير ٣ / ٢٦٢ ، أعلام الموقعين ٤ / ٣٤٢ .

(٢) نهاية السول ٢ / ٢٠٦ ، فتح القدير ٣ / ٢٦٢ ، تخريج الفروع على الأصول ص ١٦٣ .

(٣) وانظر شرح معاني الآثار ٤ / ٣٦٤ ـ ٣٦٧ .

(٤) شرح فتح القدير ٣ / ١٦٢ .

(٥) العدة لأبي يعلي ١ / ٢٢٤ ، ٢٢٩ ، ارشاد الفحول ص ٩٤ .

ابن القيم رحمه الله : (فقد توافر أمره صلى الله عليه وسلم وخبره ونهيه على أن البكر لا تزوج إلا بإذنها ، ومثل هذا يقرب من القاطع ويبعد كل البعد حمله على الاستحباب)[1] .

وأيضا قول بعضهم : انه يحتمل أن يكون المراد بالبكر في هذه الأحاديث البكر اليتيمة فهو تخصيص اللفظ عام بدون مخصص ، والأصل أن اللفظ العام يشمل جميع مايدخل تحته حتى يأتي دليل يخصصه[2] .

أما قولهم : أن البكر التي رد النبي صلى الله عليه وسلم نكاحها يحتمل انها التي زوجها أبوها من ابن اخيه ليرفع بها خسيسته فتخييرها لذلك ، فهو قول لادليل عليه ، فاذا نقل الحكم مع سببه فالظاهر تعلقه به ، وتعلقه بغيره يحتاج الى دليل مستقل ، وقد نقل الحكم هنا ، وهو التخيير ، وذكر السبب ، وهو كراهية هذه الفتاة لهذا النكاح ، والذي رتب هذا الحكم على الكره لا غير هو من دعا له النبي صلى الله عليه وسلم بالفقه وعلم التأويل ، فوجب أن يحمل عليه ، ولا يصح أن يحمل على سبب آخر لمجرد احتمال لا دليل عليه[3] .

قال ابن القيم رحمه الله تعالى : فان قيل : فقد حكم رسول الله صلى الله عليه وسلم بالفرق بين البكر والثيب ، وقال : ((ولا تنكح الأيم حتى تستأمر ، ولا تنكح البكر حتى تستأذن)) ، وقال ((الأيم أحق بنفسها من وليها ، والبكر يستأذنها أبوها)) فجعل الأيم أحق بنفسها من وليها ، فعلم أن ولي البكر أحق بها من نفسها، وإلا لم يكن لتخصيص الأيم بذلك معنى، وأيضا فانه فرق بينها في صفة الاذن ، فجعل اذن الثيب النطق ، واذن البكر الصمت ، وهذا كله يدل على عدم اعتبار رضاها، وأنها لاحق لها مع أبيها، فالجواب : أنه ليس في ذلك مايدل على **جواز تزويجها بغير رضاها مع بلوغها وعقلها ورشدها ، وأن يزوجها بأبغض الخلق اليها اذا كان كفئا ، والأحاديث التي احتججتم بها صريحة في ابطال هذا القول ،**

---

(١) تهذيب سنن أبي داود ٣ / ٤١ .

(٢) روضة الناظر ٢ / ١٢٨ .

(٣) الجوهر النقي ٧ / ١١١٨ ، شرح الزركشي ٥ / ٥٢ ، ٨١ ، وانظر سبل السلام ٣ / ٢٠٣ .

وليس معكم أقوى من قوله : ((الأيم أحق بنفسها من وليها)) هذا انما يدل بطريق المفهوم ، ومنازعوكم ينازعوكم في كونه حجة ، ولو سلم انه حجة فلا يجوز تقديمه على المنطوق الصريح ، وهذا ايضا انما يدل اذا قلت : ان للمفهوم عموما ، والصواب أنه لاعموم له ، إذ دلالته ترجع الى أن التخصيص بالمذكور لابد له من فائدة ، وهي نفي الحكم عما عداه ، ومعلوم أن انقسام ماعداه الى ثابت الحكم ومتنفيه فائدة، وان اثبات حكم آخر للمسكوت عنه فائدة وان لم يكن ضد حكم المنطوق ، وان تفصيله فائده ، كيف وهذا مفهوم مخالف للقياس الصريح ، بل قياس الأولى كما تقدم[1] ، ويخالف النصوص المذكورة ، وتأمل قوله صلى الله عليه وسلم : ((والبكر يستأمرها أبوها)) عقيب قوله : ((الأيم أحق بنفسها من وليها)) قطعا لتوهم هذا القول ، وأن البكر تزوج بغير رضاها ولا اذنها ، فلاحق لها في نفسها البتة ، فوصل احدى الجملتين بالأخرى دفعا لهذا التوهم ، ومن المعلوم أنه لا يلزم من كون الثيب أحق بنفسها من وليها أن لا يكون للبكر في نفسها حق البتة . ا . هـ[2] .

أما أدلة القول الثالث فيمكن أن يجاب عن استدلالهم بحديث : ((تستأمر اليتيمة . . .)) بأنه نص على اليتيمة فيكون الحكم قاصرا عليها ، لأن اليتيمة تحتاج الى النكاح أكثر من غيرها ، فقد تحتاج الى من ينفق عليها أو يرعى حقوقها ويحفظها ونحو ذلك اكثر من ذات الأب .

وأما حديث : ((اذا أتى على الجارية تسع سنين فهي امرأة)) فهو حديث ضعيف جدا ، لايمكن الاعتماد عليه ، ولابناء الأحكام عليه .

وأيضا فان غير البالغة لايعتبر اذنها في سائر التصرفات ، فكذلك في النكاح[4] ، وإنما استثنى ذلك ـ والله أعلم في حق اليتيمة لأنها تحتاج إلى النكاح أكثر من ذات الأب كما سبق .

هذا ومع أن القول الراجح في هذه المسألة أنه لايجوز انكاح البكر الكبيرة الا باذنها ، فانه اذا اشتهر عن المرأة حب الفساق ، وعدم رغبتها الزواج ممن يرضى دينه

---

(١) وقد سبق نقل الكلام الذي أشار اليه ابن القيم .

(٢) زاد المعاد ٥ / ٩٨ ، ٩٩ .

(٣) المغني ٦ / ٤٩٠ .

وأمانته ، فانه يصح حينئذ اجبارها ، لكن ينبغي أن يكون تزويجها في هذه الحالة عن طريق القاضي ، لما روى أبو هريرة رضي الله عنه عن رسول الله صلى عليه وسلم انه قال : ((**لاتنكح البكر حتى تستأذن ، وللثيب نصيب من أمرها ، مالم تدع الى سخطة ، فان دعت الى سخطة وكان أولياؤها يدعون الى الرضا رفع ذلك الى** السلطان))[1] ، ولئلا يتخذ ذلك وسيلة لإجبارهن بغير حق .

هذا وقد اختلف القائلون بجواز اجبار البكر الكبيرة فيما اذا عينت كفئا وعين الأب كفئا آخر ، فذهب بعضهم إلى أنه يؤخذ بتعيينها ، فإن امتنع والدها من تزويجها ممن عينته فهو عاضل، تسقط ولايته ، لأن في تزويجها بمن عينته اعفافا لها، هذا القول وجه في مذهب الإمام الشافعي[2] ووجه في مذهب الإمام أحمد[3] .

وذهب بعضهم إلى أنه يؤخذ بتعيين الولي ، لأنه أكمل نظرا منها ، وهذا القول وجه في مذهب الإمام أحمد[4] ، ووجه في مذهب الإمام الشافعي[5] .

والذي يظهر في هذه المسألة أنه يلزم جميع القائلين بجواز انكاح الأب البكر الكبيرة بغير اذنها القول بأنه يؤخذ بتعيين الأب ، والاكانوا متناقضين ، اذ كيف تكون البكر كبيرة مجبرة ، ثم يؤخذ بقولها ، وتزوج ممن عينته ، ويترك قول الأب المجبر واختياره[6] ؟ والله أعلم .

---

(١) رواه الدارقطني ٣ / ٢٣٨ ، من طريق اسحاق بن راهويه عن عيسى بن يونس الأوزاعي عن إبراهيم بن مرة عن الزهري عن ابي سلمة عن أبي هريرة ، قال الهيثمي في المجمع ٤ / ٢٧٩ : « رواه الطبراني في الأوسط ، وقال اسحاق بن راهويه : قلت لعيسى بن يونس بن أبي إسحاق : آخر الحديث من حديث النبي ﷺ ؟ قال : هكذا أنبأنا الأوزاعي ، ورجاله رجال الصحيح ، خلا إبراهيم بن مرة ، وهو ثقة » .

(٢) نهاية المحتاج ٦ / ٢٣٦ ، مغني المحتاج ٣ / ١٥٤ ، الوجيز ٢ / ٥ ، وانظر مصنف عبد الرزاق ٦ / ١٥٠ ، ١٥١ ، ومصنف ابن أبي شيبة ٤ / ١٣٧ .

(٣) مجموع فتاوى ابن تيمية ٣٢ / ٢٣ ، الإنصاف ٧ / ٥٨ ، تصحيح الفروع ٥ / ١٧٣ ، المبدع ٧ / ٢٣ ، الإقناع للحجاوي ٣ / ١٧٠ .

(٤) المراجع السابقة .

(٥) روضة الطالبين ٧ / ٥٥ ، نهاية المحتاج ٦ / ٢٣٦ ، مغني المحتاج ٣ / ١٥٤ ، عمدة السالك وعدة الناسك لابن النقيب المصري ص ٢٠٢ .

(٦) مجموع فتاوى ابن تيمية ٣٢ / ٢٣ .

المبحث الثاني : ما يحصل به اذن البكر :

اتفق أهل العلم على أن البكر اذا استأذنها الأب أو الجد فسكتت أن سكوتها يعد رضا بالنكاح[1] .

أما اذا استأذنها غير الأب والجد من الأولياء وكان هو أقرب أوليائها اليها فقد ذهب جمهور أهل العلم[2] إلى أن صمتها يعتبر رضا منها بالنكاح كما اذا استأذنها الأب أو الجد[3]، لقوله صلى الله عليه وسلم : (لاتنكح الثيب حتى تستأمر ، ولا **تنكح البكر حتى تستأذن)) ، فقالوا : يارسول الله فكيف اذنها ؟ قال : ((أن تسكت)) متفق عليه .**

ولقوله صلى الله عليه وسلم : ((الثيب أحق بنفسها من وليها ، والبكر تستأذن في نفسها ، واذنها صماتها)) رواه مسلم .

ولما رواه البخارى ومسلم عن عائشة رضي الله عنها قالت : قلت يارسول الله أن البكر تستحي ؟ قال : ((رضاها صمتها))[4] .

ولقوله صلى الله عليه وسلم : ((تستأمر اليتيمة في نفسها ، فإن سكتت فقد أذنت))[5] .

ولأن الحياء عقلة على لسان البكر يمنعها من النطق بالإذن ، ولا تستحي من آبائها وامتناعها ، فاذا سكتت غلب على الظن أنه لرضاها فاكتفي به[6] .

وذهب بعض الشافعية وبعض الحنابلة إلى أنه لابد في هذه الحالة من نطقها ،

---

(١) شرح السنة ٩ / ٣٢ ، بداية المجتهد ٦ / ٣٦٠ ، الفتح ٩ / ١٩٣ .

(٢) بل قد حكى شيخ الاسلام ابن تيمية اجماع العلماء على هذا القول قبل خلاف من خالف فيه ، انظر مجموع فتاوي ابن تيمية ٣٢ / ٢٤ .

(٣) الموطأ رواية محمد بن الحسن ص ١٧٧ ، المغني ٦ / ٤٩٣ ، بداية المجتهد ٦ / ٣٦٠ ، شرح صحيح مسلم ٩ / ٢٠٤ ، نيل الأوطار ٦ / ١٢٣ .

(٤) سبق تخريج هذه الأحاديث .

(٥) سبق تخريجه .

(٦) المغني ٦ / ٤٩٤ .

لأنها تستحي من الأب والجد أكثر من غيرهما[1] ، ولأن الصمات عدم الاذن ، فلا يكون اذنا ، ولأن السكوت يحتمل الرضى ، ويحتمل الحياء ، ويحتمل غيرهما ، فلا يكون اذنا ، كما في حق الثيب ، وإنما اكتفى به في حق الأب لأن رضاها عند تزويج الأب لها مستحب وليس بواجب[2] .

وهذا قول شاذ ، مخالف لإجماع المسلمين قبل هؤلاء ، ولسنة النبي صلى الله عليه وسلم الصحيحة الصريحة ، فهو مخالف للأحاديث التي بينت أنه يكتفي في حق البكر بالسكوت ، ولم تفرق بين أب وغيره[3] ، ومخالف للأحاديث التي بينت أنه يكتفي في حق اليتيمة بالسكوت ، وهذه يتيمة ، لأن اليتيم من لا أب له[4] .

وجميع الأدلة التي استدل بها أصحاب هذا القول أدلة عقلية ، لا يصح الاعتماد عليها ، لمخالفتها للأحاديث الصحيحة المتقدمة .

ونقل ابن عبدالبر عن مالك وأصحابه القول بأن اليتيمة البكر اذا لم تأذن في النكاح فليس السكوت منها رضى فان فوضت عقد نكاحها الى وليها فان اذنها حينئذ الصمت[5] .

وذهب أكثر الحنفية إلى أنها أن استأذنها الولي الأقرب ، فإذنها حينئذ **السكوت ، وان استأذنها غير الأقرب كأجنبي أو ولي بعيد فلابد من النطق ، كالثيب ، لأن هذا السكوت قد يكون لقلة الالتفات الى كلامه ، فلايكون دليلا على** الرضى لاحتماله[6] .

---

(١) شرح مسلم للنووي ٩ / ٢٠٤ ، بداية المجتهد ٦ / ٣٦٠ ، الفتح ٩ / ١٩٣ ، روضة الطالبين ٧ / ٥٥ ، شرح الزركشي ٥ / ٩٢ ، الإنصاف ٨ / ٦٤ .

(٢) المغني ٦ / ٤٩٣ ، وقد سبق بيان أن الإمام الشافعي وبعض الحنابلة يرون أن استئذان الأب والجد للبكر الكبيرة مستحب وليس بواجب انظر ص٢٣ ، ٢٨ .

(٣) المغني ٦ / ٤٩٣ ، ٤٩٤ ، مجموع فتاوي ابن تيمية ٣٢ / ٢٤ .

(٤) شرح الزركشي ٥ / ٩٢ .

(٥) التمهيد ١٩ / ١٠٨ ، ١٠٩ ، وانظر المنتقي للباجي ٣ / ٢٦٧ .

(٦) الهداية مع فتح القدير ٣ / ٢٦٦ ، ورد المحتار مع حاشية لابن عابدين ٣ / ٦٢ .

هذا واذا استؤذنت البكر فضحكت ، فإن كان هناك قرينة تدل على أن ضحكها استهزاء عمل بها ، وإن لم يكن هناك قرينة فهو علامة رضاها[1] ، لأن الضحك إنما يكون عن رضى غالبا ، فهو في معنى السكو[2] .

واذا استؤذنت فبكت ، فان كان هناك قرينه تدل على أن بكاءها بكاء سخط عمل بها ، وان كان هناك قرينه تدل على أن بكاءها بكاء حياء ونحو ذلك مما يدل على الرضى عمل بها أيضا ، وان لم يكن هناك قرينة تدل على أحد هذين الأمرين . فقد ذهب جمهور أهل العلم الى أن ذلك بمنزلة سكوتها ، لما روى أبو هريرة رضي الله عنه عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه قال : ((تستأمر اليتيمة ، فان بكت أو سكتت فهو رضاها ، وان أبت فلا جواز عليها))[3] ، ولأنها لم تنطق بالامتناع مع علمها بالاستئذان ، فكان اذنا منها كالصهات والضحك ، ولأن البكاء يدل على فرط الحياء ، لاعلى الكراهة ، لأنها لو كرهت لامتنعت ، فانها لاتستحي من الامتناع[4] .

وذهب محمد بن الحسن صاحب أبي حنيفة الى أن البكاء ليس باذن ، وانما هورد للنكاح ، لأن البكاء لايكون الا من حزن عادة ، فكان دليل السخط أو

---

(١) المغني ٦ / ٤٩٤ ، روضة الطالبين ٧ / ٥٥ ، فتح الباري ٩ / ١٩٣ .

(٢) المغني ٦ / ٤٩٤ .

(٣) سبق تخريجه من حديث أبي هريرة ، دون قوله « بكت » ، وقد رواه بهذه الزيادة أبو داود في النكاح باب في الاستئمار ٢ / ٢٣١ ، رقم (٢٠٩٤) من طريق محمد بن العلاء ثنا ابن ادريس عن محمد بن عمرو عن أبي سلمة عن أبي هريرة فذكره ، ثم قال أبو داود : ليس « بكت » بمحفوظ ، وهو وهم في الحديث ، الوهم من ابن ادريس أو من محمد بن العلاء . ا . هـ . لكن قد يقال بأنها زيادة ثقة ، لأن كلا من عبد الله بن ادريس ومحمد بن العلاء ثقة حافظ ، انظر تذكرة الحفاظ ١ / ٢٨٢ ، ٢ / ٤٩٧ ، وتهذيب التهذيب ٥ / ١٤٥ ، ٩ / ٣٨٦ ، وليس في هذه الزيادة منافاة لما رواه غيرهما من الثقات ، ولم توجب لما رواه الثقات تقييدا لمطلق أو تخصيصا لعموم ، فتقبل على الصحيح من أقوال علماء الحديث ، وهو القول الوسط ، فلا ترد زيادة الثقة مطلقا ، ولا تقبل مطلقا ، وإنما تقبل زيادة الثقة الحافظ اذا لم تخالف ما رواه الثقات . انظر النكت على كتاب ابن الصلاح لابن حجر ٢ / ٦٨٧ ، تدريب الراوي ١ / ٢٤٥ ـ ٢٤٨ .

(٤) المغني ٦ / ٤٩٤ ، شرح منتهى الإرادات ٣ / ١٥ .

الكراهة ، لا دليل الإذن والاجازة ، لانه ليس بسكوت فيدخل في عموم الحديث[1] .

واختلفت الرواية عن أبي يوسف ، فروى عنه كقول الجمهور ، وروى عنه كقول محمد بن الحسن[2] .

والأقرب في هذه المسألة أن البكاء المجرد يعتبر دلالة على رضاها ، لنص الحديث على ذلك ، ولأن المرأة عادة لا تبكي عند الاستئذان عن سخط بمجرد الاستئذان ، ولا تبكي سخطا إلا إذا ألح عليها الولي في قبول من لا تريده ، وفي الغالب انها اذا بكت سخطا يقترن ببكائها ما يدل على ذلك من صياح أو نفور أو نحو ذلك ، ومع ذلك كله فانه ينبغي عند الاشتباه تكرار الاستئذان مرة أخرى حتى يتضح ويتبين موقفها من هذا النكاح ، والله أعلم .

---

(١) بدائع الصنائع ٢ / ٢٤٣ ، المغني ٦ / ٤٩٤ ، فتح القدير ٣ / ٢٦٤ .
(٢) بدائع الصنائع ٢ / ٢٤٣ .

الفصل الثالث
فيما يذكر عند الاستئذان

وفيه مبحثان :

المبحث الأول : تسمية الزوج عند الاستئذان :

نص كثير من العلماء على أنه يشترط في استئذان المرأة تسمية الزوج على وجه تقع لها المعرفة به[1] ، بأن يذكر لها نسبه ومنصبه وماله ونحو ذلك مما يتصف به ، لتكون على بينة من أمرها[2] ، ولأن الظاهران اختلاف رغبتها يكون باختلاف حال الزوج ، والولي لايقف على مرادها فيما يتعلق بذلك[3] ، ولأن عدم معرفة المرأة لاسم الزوج يجعله مجهولا لديها ، فلا يكون رضى ، لأن الرضى بالمجهول لايتصور[4] .

قال ابن رشد : ((فاذا أذنت له أن يزوجها فزوجها ، ولم يسم لها الزوج كان لها أن ترد أو تجيز ، مالم يطل الأمر ، وقيل : يلزمها النكاح))[5] .

المبحث الثاني : اعلام البكر أن صمتها إذن :

ذهب كثير من أهل العلم الى أنه يستحب اعلام البكر ان سكوتها اذن[6] ، لئلا تجهل ذلك فتسكت وهي كارهة[7] .

---

(١) المبسوط ٥ / ٤ ، دليل الطالب (مطبوع مع شرحه نيل المآرب ٣ / ١٤٧) ، نيل المآرب في تهذيب شرح عمدة الطالب ٤ / ٣٠٨ ، الروض الندى ص ٣٥٤ ، الدر المختار (مطبوع مع حاشيتة رد المحتار ٣ / ٦١) .

(٢) شرح منتهى الإرادات ٣ / ١٥ ، كشف المخدرات ص ٣٥٧ ، غاية المقصود للديربي ص ١٨٨ فتاوى الشيخ محمد بن إبراهيم ١٠ / ٧٣ .

(٣) المبسوط ٥ / ٤ .

(٤) روضة الطالبين ٧ / ٥٦ ، بدائع الصنائع ٢ / ٢٤٣ .

(٥) المقدمات ١ / ٤٧٣ .

(٦) المنتقي للباجي ٣ / ٢٦٧ ، الفتح ٩ / ١٩٣ ، نيل الأوطار ٦ / ١٢٢ ، مختصر خليل ص ١١٤ ، سبل السلام ٣ / ١٩٥ .

(٧) المنتقي للباجي ٢ / ٢٦٨ .

وقال أبو إسحاق بن شعبان من المالكية : ينبغي أن يقال لها ثلاثا : ان رضيت فاصمتي ، وان كرهت فانطقي[1] .

وذهب بعض المالكية إلى أنه يجب اخبارها بأن صمتها اذن[2] .

واذا زوجت البكر الكبيرة دون أن تخبر بأن سكوتها اذن ، فقالت بعد العقد لم أعلم أن السكوت يدل على الرضى ، فقد ذهب أكثر القائلين بوجوب استئذانها إلى القول بصحة العقد ، لأنه قد استقر في الأذهان أن سكوت البكر تعبير عن رضاها[3] .

وذهب بعض المالكية إلى أنه لا تقبل دعوى البكر بالجهل بأن سكوتها اذن إلا اذا كانت ممن عرفت بالبله وقلة المعرفة[4] .

والأقرب في هذه المسألة أن الولي إن كان يغلب على ظنه أنها لا تعلم ان سكوتها اذن فيجب ان يخبرها بذلك ، لئلا تصمت وهي كارهه لجهلها بهذا الحكم ، فتكون زوجت بغير اذنها ، وهو شرط في صحة النكاح ، وان كان يغلب على ظنه انها تعلم ان صمتها اذن ـ وهذا هو الغالب ـ فلا يجب أن يخبرها بذلك ، لأنه لا دليل على الوجوب .

أما اذا ادعت انها لم تعلم بأن صمتها اذن ، فلا يقبل قولها ، إلا أن تكون هناك قرينة تؤيد دعواها ، لأن هذا الحكم اشتهر بين العامة والخاصة ، وخصوصا بين النساء ، فلا يقبل قولها في الجهل به بمجرد الدعوى . والله أعلم .

---

(١) المنتقي للباجي ٢ / ٢٦٧ ، الخرشي ٣ / ١٨٤ .
(٢) الخرشي ٣ / ١٨٤ ، الكافي لابن عبد البر ١ / ٤٢٩ .
(٣) شرح صحيح مسلم ، الفتح ٩ / ١٩٣ ، نيل الأوطار ٦ / ١٢٢ وقال العدوي في حاشيته على كفاية الطالب الرباني ٢ / ٣٧ ، ٣٨ : « واذا سكتت حتى عقد عليها ، ثم قالت : لم أعلم أن الصمت اذن فانه لا يقبل دعواها ذلك ولو عرفت بالبلة وقلة المعرفة » .
(٤) الخرشي ٣ / ١٨٤ ، حاشية العدوي على الشرح الصغير ٣ / ١٨٤ .

الفصل الرابع
هل الاذن ممن يجب استئذانها شرط في صحة العقد ؟

اختلف العلماء رحمهم الله تعالى فيما اذا زوجت المرأة التي يجب استئذانها بغير اذنها ، فذهب الشافعي[١] وأبو عبيد وأبو ثور وابن المنذر[٢] وأحمد في المشهور عنه[٣] إلى أن النكاح غير صحيح[٤] ، وأفتي بذلك الشيخ محمد بن إبراهيم مفتي المملكة السابق ورئيس قضاتها[٥] .

واستدل أصحاب هذا القول بحديث خنساء حينما زوجها والدها بغير اذنها ، فرد النبي صلى الله عليه وسلم نكاحها[٦] ، وبأنه عقد لا تترتب عليه أحكام النكاح الصحيح من الطلاق والخلع واللعان والتوارث وغيرها ، فدل ذلك على أنه باطل من أصله ، كنكاح المرتدة والمعتدة[٧] .

وذهب الكوفيون[٨] وأحمد في رواية[٩] إلى أن العقد موقوف على اجازتها ، فان أجازته صح ، وان ردته بطل[١٠] .

---

(١) الأم ٥ / ١٨ ، ١٧٠ ، شرح صحيح مسلم ٩ / ٢٠٦ .
(٢) الأوسط لوحة ٢٠٢ / ٨ ، الإقناع لابن المنذر ١ / ٢٩٨ ، المغني ٦ / ٤٧٣ ، شرح صحيح مسلم ٩ / ٢٠٦ .
(٣) الروايتين والوجهين ٢ / ٨٢ ، المغني ٦ / ٤٧٣ ، مجموع فتاوى ابن تيمية ٣٢ / ٢٩ ، ٤٢ .
(٤) نسب النووي في شرح صحيح مسلم ٩ / ٢٠٩ هذا القول الى الجمهور .
(٥) فتاوى الشيخ محمد بن إبراهيم ١٠ / ٨٢ ـ ٨٥ .
(٦) سبق تخريجه .
(٧) الروايتين والوجهين ٢ / ٨٢ ، المغني ٦ / ٤٧٤ .
(٨) عمدة القارى ٢٠ / ١٣٠ ، بدائع الصنائع ٢ / ٢٤٢ .
(٩) الروايتين ٢ / ٨٢ ، المغني ٦ / ٤٧٣ ، ٤٧٤ ، الإفصاح ٢ / ١١٥ .
(١٠) نسب شيخ الإسلام ابن تيمية هذا القول لأكثر العلماء ، انظر مجموع الفتاوى ٣٢ / ٣٠ . وعلى هذا القول فإذا زوجت بغير اذنها ثم اخبرت بذلك ، فقالت : لا أرضى ، ثم رضيت بعد ذلك ، فلا نكاح بينهما ، لأن النكاح قد بطل بردها ، والباطل لا يكون بالاجازة صحيحا . انظر المبسوط ٥ / ٩ ، فتح القدير ٣ / ٢٦٨ ، غمز عيون البصائر ٢ / ١١٤ ، الدر المختار (مطبوع مع حاشيته رد المحتار ٣ / ٦٠) .

واستدل أصحاب هذا القول بما يلي :

١ ـ ما رواه عبد الله بن بريدة عن أبيه وعن عائشة رضي الله عنهما من أن فتاة جاءت إلى النبي صلى الله عليه وسلم ، فقالت : يا رسول ، ان أبي زوجني ابن أخيه ليرفع بي خسيسته ، فجعل الأمرين اليها ، قالت : اني قد أجزت ما صنع أبي ، ولكن أردت أن تعلم النساء أن ليس للآباء من الأمر شيء[١] .

٢ ـ مارواه ابن عباس رضي الله عنهما من أن جارية بكرا أتت رسول الله صلى الله عليه وسلم فذكرت أن أباها زوجها وهي كارهة ، فخيرها رسول الله صلى الله عليه وسلم[٢] .

وجه الاستدلال بالحديث : أنه لو كان العقد باطلا لم يخبر النبي صلى الله عليه وسلم هاتين الفتاتين، ولأخبرهما أن النكاح باطل من أصله ، وأيضا في الحديث الأول أقر الفتاة لما أجازت النكاح ، ولم يأمر باعادة العقد فلو كان النكاح باطلا لأمر باعادته .

٣ ـ أن هذا العقد له مخير في الحال ، فجاز أن يوقف على اجازته ، قياسا على الوصية بأكثر من الثلث ، فانها تقع موقوفة على اجازة الورثة ، وقياسا على اللقطة اذا تصدق بها من وجدها بعد انتهاء الحول ، فانها تقع موقوفة على اجازة المالك ، فكذلك هنا[٣] . قالوا : ولا يلزم على ما ذكرنا نكاح المرتدة والمعتدة ، لأنه ليس له مخير في الحال ، فلهذا كان باطلا[٤] .

واختلف الرواية عن الإمام مالك في هذه المسألة ، فنقل عنه ابن القاسم وابن عبد الحكيم واسماعيل القاضي أن العقد لا يصح ، ولو أجازته ، إلا أن تجيزه وقت العقد أو بعده بزمن يسير ، فيصح حينئذ ، لأن العقد والاجازة في وقت واحد وفور واحد ، ويبطل ان تأخرت الاجازة عن وقت العقد ، لأن عقد الولي بغير أمر المرأة كلا

---

(١) سبق تخريجه .

(٢) سبق تخريجه .

(٣) الروايتين والوجهين ٢ / ٨٢ / ٨٣ ، وانظر المغني ٤٧٤ .

(٤) الروايتين ٢ / ٨٣ .

عقد ، لأنها لو انكرته لم يكن فيه الطلاق[1] .

ونقل ابن حبيب عنه وعن أصحابه أن يفسخ العقد وان دخل بها وولدت الأولاد[2] .

وقال ابن القاسم من المالكية : أن العقد يصح ان دخل بها الزوج وطال مكثه معها ، فان لم يدخل بها الزوج ، أو دخل بها ولم يطل مكثه معها فسخ العقد[3] .

ولعل الراجح في هذه المسألة هو القول الثاني ، وهو أن العقد موقوف على إجازتها فإن أجازته صح ، وان لم تجزه فرّق بينهما، وحديث عائشةوأبي بردة رضي الله عنهما السابق نص في هذه المسألة ، حيث أنه صلى الله عليه وسلم أقر الفتاة لما قالت : ((قد أجزت ما صنع أبي)) ، ولم يأمر باعادة النكاح ، ولو كان العقد باطلا لأمر باعادته ، لأنه صلى الله عليه وسلم لايقر على باطل ، ولأنه لا يجوز تأخير البيان عن وقت الحاجة .

أما استدلال أصحاب القول الأول برد النبي صلى الله عليه وسلم لنكاح خنساء ، فيمكن أن يجاب عن ذلك أن النبي صلى الله وسلم انما رد نكاحها لما لم تجزه ، حيث كرهته ، وطلبت فسخه ، ورغبت في الزواج من عم أولادها والله أعلم .

---

(١) المدونة ٢ / ١٤١ ، ١٤٢ ، التمهيد ١٩ / ١٠٤ ، الأوسط لوحة ٢٠٢ / ٨ ، بداية المجتهد ٦ / ٣٧٠ ، الكافي لابن عبد البر ١ / ٤٢٨ . وقال في المدونة بعد أن روى هذا القول عن مالك . قال : « فهذا قول مالك الذي عليه أصحابه » .

(٢) المنتقي للباجي ٣ / ٢٦٦ ، حاشية العدوي على الشرح الصغير ٣ / ١٨٠ ، وقال القرطبي في تفسيره ١٠ / ١٨٥ : « قال سحنون : أجمع أصحابنا على ابطال نكاح المكره والمكرهة ، وقالوا : لا يجوز المقام عليه لأنه لم ينعقد » .

(٣) المنتقى للباجي ٣ / ٢٦٦ ، حاشية العدوي على الشرح الصغير ٣ / ١٨٠ ، وقال الخرشي ٣ / ١٨٠ : « فإن لم يدخل أو لم يطل فسخ على المشهور » .

الفصل الخامس
الحكم اذا جرى الخلاف في حصول الرضى من الزوجة بالنكاح

وفيه مبحثان :

المبحث الأول : الحكم اذا اختلف الرجل والمرأة في رضاها بالعقد :

إذا اختلف الرجل والمرأة في اذنها في الزواج منه ، فادعى الزوج أنها قد أذنت قبل العقد ، وأنكرت المرأة ذلك ، وكان هذا الخلاف قبل دخوله بها ، ولا بينة عنده على رضاها ، فقد ذهب جمهور أهل العلم إلى أن القول قولها ، ولا نكاح بينهما ، لأنها منكرة الاذن والقول قول المنكر ، ولأن الزوج يدعى ملك بضعها ، وهو ملك حادث ، وهي تنكر ثبوت هذا الملك ، فكانت متمسكة بالأصل ، فكان القول قولها ، كما لو أدعى أصل العقد فأنكرته[1] .

وشذ زفر من الحنفية فذهب إلى أن المرأة ان كانت بكرا فالقول قول الزوج ، لأنه متمسك بالأصل ، وهو السكوت ، والمرأة تدعي عارضا ، وهو الرد بعدم القبول ، فالقول قوله[2] ، ولأن المرأة تدعي أمراً حادثاً ، وهو الرد ، والزوج ينكره ، فكان القول قوله[3] .

وقول زفر ضعيف ، لأن الزوج متمسك بالظاهر ، والظاهر يكفي لدفع الاستحقاق ولا يقوي على اثبات الاستحقاق ، وحاجة الزوج هنا هو اثبات استحقاقه لبضع المرأة ، فلا يثبت بالظاهر لضعفه[4] .

---

(١) (٢) المبسوط ٥ / ٥٤ ، المغني ٦ / ٤٩٥ ، فتح القديرة ٣ / ٢٧٢ ، ٢٧٣ ، بدائع الصنائع ٢ / ٢٤٣ .

(٣) بدائع الصنائع ٢ / ٢٤٣ .

(٤) المبسوط ٥ / ٥ .

وفرق المالكية في هذه المسألة بين ما اذا بادرت المرأة بانكار الرضى بعد علمها بالعقد مباشرة وبين ما اذا تأخرت في الانكار ، فقالوا : ان انكرت الرضا بعد علمها بالعقد مباشرة أو بعد علمها به بزمن يسير فيقبل قولها ، ولا نكاح بينهما ، لأنه لم يأت منها ما يدل على الرضى وان تراخت في الانكار بعد علمها بالعقد وطال الوقت ، فلا يقبل قولها ، لأن تأخرها عن الانكار بعد علمها بالعقد دليل على رضاها به[1] .

وان اختلف الرجل والمرأة بعد دخوله بها في رضاها بالعقد ، فادعى أنها استؤذنت عند العقد فرضيت ، وأنكرت ذلك ، فالقول قول الزوج ، لأن تمكينها اياه من وطئها أدل على الرضا من سكوتها[2] ، إلا أن يكون دخل بها وهي مكرهة ، فحينئذ القول قولها ، لظهور دليل السخط منها دون دليل الرضى ، ولا يقبل عليها قول وليها بالرضى ، لأنه يقر عليها بثبوت الملك للزوج عليها ، واقراره عليها بالنكاح بعد بلوغها لايصح باتفاق[3] .

هذا واذا كان القول قول المرأة فيما اذا وقع الخلاف في رضا المرأة قبل الدخول ، أو بعده وكانت وقت دخوله بها مكرهة ، فهل عليها يمين ؟

ذهب الإمام أبو حنيفة[4] ، إلى أنه لا يمين عليها ، كما لو أدعى أنه زوجها فأنكرته ، فانه يقبل قولها ، ولا يمين عليها ، فكذلك هنا ، وهذا القول هو قياس مذهب الحنابلة[5] ، وهو مذهب المالكية فيما اذا أنكرت الرضا بعد علمها بالعقد مباشرة[6] .

---

(١) الخرشي ٣ / ٢٠٣ ، حاشية العدوي على الشرح الصغير ٣ / ٢٠٤ ، ٢٠٥ .
(٢) المغني ٦ / ٤٩٥ ، ٤٩٦ ، المبسوط ٥ / ٦ ، روضة الطالبين ٧ / ٢٧٥ ، الأشباه والنظائر لابن نجيم ص ١٧٩ .
(٣) المبسوط ٥ / ٦ .
(٤) المبسوط ٥ / ٥ .
(٥) المغني ٦ / ٤٩٦ .
(٦) الخرشي ٣ / ٢٠٣ ، حاشية العدوي على الشرح الصغير ٢ / ٢٠٣ ، ٢٠٤ .

وذهب أبو يوسف ومحمد[1] الى أن عليها اليمين ، وهو مذهب المالكية فيما اذا لم تظهر عدم الرضى بالعقد الا بعد علمها به بزمن ولو يسير ، فان نكلت لزمها النكاح[2] ، وقد افتى الشيخ محمد بن ابراهيم مفتي المملكة السابق ورئيس قضاتها في امرأة ادعت بعد الدخول بها أن الذي دخل عليها ليس هو الذى اذنت أن تتزوج منه ، ولم تمكنه من نفسها ، افتي بأن للزوج عليها اليمين[3] .

وذهب الشافعي الى أنها تستحلف ، فان نكلت حلف الزوج وثبت النكاح[4] .

المبحث الثاني : الحكم اذا جرى خلاف بين الزوجة وورثة الزوج في رضاها بالعقد

اذا توفي الزوج فادعى ورثته أن امرأته لم تأذن في النكاح من مورثهم ، وادعت الزوجة أنها قد أذنت قبل العقد ، فالقول قول المرأة ،لأنها تدعى صحة العقد ، وهم يدعون فساده ، فالظاهر معها ، ولأنه اختلاف في أمر يختص بها صادر من جهتها ، فالقول قولها فيه ، كما لو اختلفوا في نيتها فيما تعتبر فيه نيتها ، والله أعلم .

---

(١) المبسوط ٥ / ٥ .
(٢) الخرشي ٣ / ٢٠٣ ، حاشية العدوي على الشرح الصغير ٣ / ٢٠٣ .
(٣) فتاوى الشيخ محمد بن ابراهيم ١٠ / ٧٢ ، ٧٣ .
(٤) الأم ٦ / ٢٢٨ ، المغني ٦ / ٤٩٦ ، الشرح الكبير لابن أبي عمر ٤ / ١٨٢ ، الدر المختار (مطبوع مع حاشيته رد المحتار ٣ / ٦٠) .

الفصل السادس
الاشهاد على رضى الزوجة عند العقد

ذهب جمهور أهل العلم إلى أنه لا يشترط الاشهاد على رضي الزوجة عند العقد ، ويكفي اخبار الولي برضاها ، والشهود انما يشهدون على الايجاب والقبول[1] ، لأن اذن المرأة ليس ركنا في العقد ، وانما هو شرط فيه ، فلم يجب الاشهاد عليه[2] .

وهناك قول في مذهب أحمد أنه يشترط الاشهاد على ذلك[3] .

وذهب ابن عبد السلام والبلقيني من الشافعية إلى أن الحاكم لا يجوز أن يزوجها حتى يثبت عنده اذنها ، لأنه يلي ذلك بجهة الحكم فيجب ظهور مستندة[4] ، قال الرملي : ((وما قاله ابن عبدالسلام والبلقيني . . . مبني على أن تصرف الحاكم حكم ، والصحيح خلافه))[5] .

وذهب البغوي والقفال من الشافعية أيضا إلى أن الشرط أن يقع في قلب العاقد صدق الولي بأنها أذنت له[6] ، وهذا قول قوي ، لأن رضى الزوجة شرط من شروط النكاح ، فلابد أن يتأكد العاقد أن هذا الشرط متحقق ، فان وثق بكلام الولي فحسن ، والا لزمه أن يستوثق من ذلك بأي طريق .

---

(١) مجموع فتاوى ابن تيمية ٣٢ / ٤١ ، ٥٦ ، الإنصاف ٨ / ٦٤ ، الإقناع للحجاوي ٣ / ١٧١ ، غاية المقصود ، ص ١٣٣ .
(٢) نهاية المحتاج ٦ / ٢٢٣ ، مغني المحتاج ٣ / ١٤٧ .
(٣) مجموع فتاوي ابن تيمية ٣٢ / ٤١ ، ٥٦ ، مختصر الفتاوى المصرية ص ٤٢٥ .
(٤) نهاية المحتاج ٦ / ٢٢٣ ، مغني المحتاج ٣ / ١٤٧ .
(٥) نهاية المحتاج ٦ / ٢٢٣ ، وانظر غاية المقصود ص ٢٢٣ .
(٦) نهاية المحتاج ٦ / ١٢٣ .

ويستحب للعاقد مع وثوقه بكلام الولي أن يشهد على رضاها[1] ، قال شيخ الاسلام ابن تيمية : ((والذى ينبغي لشهود النكاح أن يشهدوا على اذن الزوجة قبل العقد ، لوجوه ثلاثة : أحدها : أن ذلك عقد متفق على صحته ، ومهما أمكن أن يكون العقد متفقا على صحته فلاينبغي أن يعدل عنه الى مافيه خلاف وان كان مرجوحا، إلا لمعارض راجح . الوجه الثاني: أن ذلك معونة على تحصيل مقصود العقد ، وأمان من جحوده ، لاسيما في مثل المكان والزمان الذى يكثر فيه جحد النساء وكذبهن ، فان ترك الاشهاد عليها كثيرا مايفضي الى خلاف ذلك . ثم انه يفضي إلى أن تكون زوجة في الباطن دون الظاهر ، وفي ذلك مفاسد متعددة ، والوجه الثالث : أن الولي قد يكون كاذبا في دعوى الاستئذان، وأن يحتال بذلك على أن يشهد أنه قد زوجها ، وأن يظن الجهال أن النكاح يصح بدون ذلك ، اذا كان عند العامة أنها اذا زوجت عند الحاكم صارت زوجه ، فيفضي الى قهرها وجعلها زوجة بدون رضاها))[2] .

---

(١) منهاج الطالبين (مطبوع مع شرحه مغني المحتاج ٣ / ١٤٧) ، الإقناع للحجاوي ٣ / ١٧١ .

(٢) مجموع فتاوي ابن تيمية ٣٢ / ٤١ ، ٤٢ .

الخاتمـــة

الحمد لله وحده وبعد : فمن خلال هذا البحث المتواضع ظهر لي أهمية ولاية تزويج الكبيرة، وأهمية التزام الأولياء بالضوابط الشرعية لهذه الولاية، لما يترتب على الالتزام بذلك من فوائد جمة ، ولما يترتب على التساهل في القيام بهذه الولاية أو عدم التقيد بضوابطها الشرعية أو استغلالها في غير ماشرعت له من مفاسد كثيرة ، من أعظمها الظلم الذي يقع على من أجبرت على معاشرة من تكرهه ، وجعلها أسيرة عنده طول حياتها ، وما يتبع ذلك من تمكين الرجل الذي اجبرت على نكاحه من الاستمتاع بها، اعتمادا على هذا العقد الذي قد يكون مما أجمع العلماء على بطلانه، كعقد غير الأب والجد من الأولياء على البكر الكبيرة مع كراهيتها ـ وهذا يقع كثيرا ـ فيكون هذا الرجل قد استمتع بامرأة لايحل له الاستمتاع بها ، وربما تستمر عشرته معها طول حياتها .

ومن أجل منع وقوع مثل هذه المفاسد فانه يجب على العاقد أن يتأكد من رضى المرأة عند العقد عليها ، فان كان يعرف الولي ، وأنه من أهل الصدق ، وغلب ظنه صدقه فيما أخبر به من أن موليته قد رضيت بهذا النكاح اكتفى بذلك ، وان كان لايعرف الولي ، أو شك في صدقه فيما أخبر به من رضا المرأة ، فينبغي له حينئذ أن يستشهد الشاهدين على رضاها ، فان شهدا بذلك زوجها ، أو يحضر المرأة ومعها شاهدان يعرفان بها ، ثم يسألها عن رضاها .

ولذلك فان ماتقوم به وزارة العدل في المملكة العربية السعودية من الزام مأذوني الأنكحة باحضار المرأة وسؤالها عن رضاها وأخذ توقيعها على ذلك أمر مهم جداً ينبغي التأكيد عليه ومعاقبة من يخالفه ، لما في ذلك من المصالح الشرعية لكلا الزوجين ، ففيه مصلحة للمرأة حيث لايتمكن الولي من اجبارها بغير حق ، وفيه مصلحة للزوج حيث لاتتمكن الزوجة من انكار رضاها بالعقد والذى قد يؤدى الى فسخ النكاح . والله أعلم .

مراجع البحث

أ ـ المراجع المطبوعـة :

١ ـ الإحسان بترتيب صحيح ابن حبان لابن بلبان ـ نشر دار الكتب العلمية ـ بيروت ـ عام ١٤٠٧ هـ .

٢ ـ احكام الأحكام لابن دقيق العيد ـ نشر دار الكتب العلمية ـ بيروت .

٣ ـ أخبار أصبهان لأبي نعيم ـ نشر الدار العلمية ـ دلهي .

٤ ـ اختلاف العلماء للمروزي ـ نشر دار عالم الكتب ـ بيروت ـ عام ١٤٠٥ هـ .

٥ ـ ارشاد الفحول للشوكاني ـ نشر دار المعرفة ـ بيروت ـ ١٣٩٩ هـ .

٦ ـ ارواء الغليل للشيخ محمد ناصر الدين الألباني ـ نشر المكتب الاسلامي بيروت .

٧ ـ الأشباه والنظائر لابن نجيم ـ نشر دار الكتب العلمية ـ بيروت ـ ١٤٠٠ هـ .

٨ ـ اعلام الموقعين عن رب العالمين لابن القيم ـ نشر دار الجيل بيروت ١٩٧٣ م .

٩ ـ الإفصاح لابن هبيره ـ نشرالمؤسسة السعيدية بالرياض .

١٠ ـ الإقناع لابن المنذر بتحقيقي ـ الطبعة الأولى عام ١٤٠٨ هـ .

١١ ـ الاقناع للحجاوي ـ نشر المكتبة التجارية الكبرى بمصر .

١٢ ـ الاقناع للشربيني ـ نشر دار الخير ـ بيروت .

١٣ ـ الإكمال في ذكر من له رواية في مسند الإمام أحمد . . للحسيني الشافعي ـ تحقيق الدكتور عبدالمعطي أمين قلعجي ـ الطبعة الأولى ١٤٠٩ هـ .

١٤ ـ الأم للامام الشافعي ـ نشر دار المعرفة ـ بيروت ـ عام ١٣٩٣ هـ .

١٥ ـ الإنصاف للمرداوي ـ نشر دار إحياء التراث العربي ـ بيروت ـ الطبعة الأولى .

١٦ ـ بدائع الصنائع للكاساني ـ نشر دار الكتاب العربي ـ بيروت ١٤٠٢ هـ .

١٧ ـ بداية المجتهد لابن رشد (مطبوع مع الهدايه في تخريج أحاديث البدايه) نشر دار عالم الكتب ـ بيروت .

١٨ ـ تحفة الأشراف للمزى ـ نشر الدار القيمة ـ الهند ـ ١٣٩٦ هـ .

١٩ ـ تخريج الفروع على الأصول للزنجاني ـ تحقيق الدكتور محمد أديب صالح ـ نشر مؤسسة الرسالة ـ الطبعة الخامسة ـ ١٤٠٤ هـ .

٢٠ ـ تدريب الراوي للسيوطي ـ نشر دار الفكر .

٢١ ـ تذكرة الحفاظ للذهبي ـ نشر دار الكتب العلمية ـ بيروت .

٢٢ ـ الترغيب والترهيب للمنذرى ـ نشر دار الحديث ـ القاهرة .

٢٣ ـ تصحيح الفروع لعلاء الدين المرداوي (مطبوع بحاشية الفروع) ـ نشر عالم الكتب ـ بيروت ـ الطبعة الثالثة .

٢٤ ـ تعجيل المنفعة بزوائد رجال الأئمة الأربعة لابن حجر ـ نشر دار الكتاب العربي ـ بيروت .

٢٥ ـ تعظيم قدر الصلاة للمروزى ـ تحقيق الدكتور عبدالرحمن الفريوائى ـ نشر مكتبة الدار بالمدينه المنورة ـ الطبعة الأولى ـ ١٤٠٦ هـ .

٢٦ ـ تقريب التهذيب لابن حجر ـ نشر المكتبة العلمية بالمدينة المنورة عام ١٣٩٥ هـ .
٢٧ ـ التلخيص الحبير لابن حجر ـ نشر عبدالله هاشم المدني ـ المدينة المنورة ١٣٨٤ هـ .
٢٨ ـ التمهيد لابن عبدالبر ـ نشر وزارة الأوقاف المغربية .
٢٩ ـ تهذيب التهذيب لابن حجر ـ نشر دائرة المعارف النظامية ـ الهند ـ عام ١٣٢٥ هـ .
٣٠ ـ تهذيب سنن أبي داود لابن القيم (مطبوع بحاشية مختصر سنن أبي داود للمنذري) تحقيق الشيخ أحمد شاكر ومحمد حامد الفقي ـ نشر دار المعرفة بيروت .
٣١ ـ الثقات لابن حبان ـ نشر دائرة المعارف العثمانية ـ الهند .
٣٢ ـ الجامع لأحكام القرآن للقرطبي ـ نشر دار الفكر ـ بيروت ـ الطبعة الأولى ١٤٠٧ هـ .
٣٣ ـ جامع الأصول لابن الأثير ـ تحقيق عبدالقادر الأرنؤوط ـ نشر مكتبة الحلواني ومطبعة الملاح ومكتبة دار البيان ـ ١٣٨٩ هـ .
٣٤ ـ الجرح والتعديل لابن أبي حاتم ـ نشر دائرة المعارف العثمانية ـ الهند ـ الطبعة الأولى .
٣٥ ـ الجوهر النقي لابن التركماني (مطبوع بحاشية السنن الكبرى للبيهقي) نشر دار الفكر .
٣٦ ـ حاشية العدوي على الشرح الصغير للخرشي (مطبوع بهامش الشرح الصغير للخرشي) نشر دار صادر ـ بيروت .
٣٧ ـ حاشية العدوي على كفاية الطالب الرباني ـ نشر دار المعرفة ـ بيروت .
٣٨ ـ الحجة على أهل المدينة لحمد بن الحسن الشيباني ـ نشر لجنة إحياء المعارف النعمانية ـ الهند .
٣٩ ـ حلية العلماء في معرفة مذاهب الفقهاء للشاشي القفال ـ تحقيق الدكتور ياسين درادكه ـ نشر مكتبة الرسالة الحديثة ـ عمان ـ الطبعة الأولى ١٩٨٨ م .
٤٠ ـ الدراري المضية شرح الدرر البهية للشوكاني ـ نشر مكتبة التراث الإسلامي ـ القاهرة ـ .
٤١ ـ الدراية في تخريج أحاديث الهداية لابن حجر نشر دار المعرفة ـ بيروت .
٤٢ ـ الدر المختار شرح تنوير الأنصار (مطبوع مع شرحه لابن عابدين) نشر مطبعة مصطفى البابي الحلبي بمصر ـ الطبعة الثانية ـ ١٣٨٦ هـ .
٤٣ ـ دليل الطالب لمرعي الحنبلي (مطبوع مع شرحه نيل المآرب) نشر مكتبة الفلاح ـ الكويت ـ الطبعة الأولى ١٤٠٣ هـ .
٤٤ ـ رؤوس المسائل لجارالله الزمخشري ـ تحقيق عبدالله نذير ـ نشر دار البشائر الإسلامية ـ بيروت ـ الطبعة الأولى ١٤٠٧ هـ .
٤٥ ـ رحمة الأمة في اختلاف الأئمة للعثماني الشافعي ـ نشر دار الكتب العلمية ـ بيروت ـ الطبعة الأولى ١٤٠٧ هـ .
٤٦ ـ رد المحتار لابن عابدين ـ نشر مطبعة مصطفى البابي الحلبي بمصر ـ الطبعة الثانية ـ ١٣٨٦ هـ .
٤٧ ـ رسالة ابن أبي زيد القيرواني (مطبوعة مع حاشية العدوي على شرحها كفاية الطالب الرباني) ـ نشر دار المعرفة ـ بيروت .
٤٨ ـ الروايتين والوجهين لأبي يعلى ـ تحقيق الدكتور عبدالكريم اللاحم ـ نشر مكتبة المعارف ـ الرياض ـ ١٤٠٥ هـ .

٤٩ ـ روضة الطالبين للنووي ـ نشر المكتب الاسلامي ـ بيروت ـ الطبعة الثانية ١٤٠٥ هـ .
٥٠ ـ الروض الندي شرح كافي المبتدى للبعلي ـ نشر المؤسسة السعدية بالرياض .
٥١ ـ روضة الناظر لابن قدامة ـ نشر مكتبة المعارف ـ الرياض ـ الطبعة الثانية ١٤٠٤ هـ .
٥٢ ـ زاد المعاد لابن القيم ـ تحقيق شعيب الأرنؤوط وعبدالقادر الأرنؤوط ـ نشر مؤسسة الرسالة ـ بيروت .
٥٣ ـ سبل السلام للصنعاني ـ نشر جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ـ الرياض ـ ١٣٩٧ هـ .
٥٤ ـ سنن أبي داود ـ نشر دار إحياء السنة النبوية .
٥٥ ـ سنن الترمذى ـ تحقيق أحمد شاكر ـ نشر مطبعة البابي الحلبي ـ بمصر ـ الطبعة الثانية ١٣٩٨ هـ .
٥٦ ـ سنن الدار قنطي ـ نشر عبدالله هاشم المدنى ـ المدينة المنورة .
٥٧ ـ سنن الدارمي ـ تحقيق فواز أحمد وخالد السبع ـ نشر دار الريان ـ القاهرة .
٥٨ ـ سنن سعيد بن منصور ـ تحقيق الأعظمي ـ نشر دار الكتب العلمية بيروت .
٥٩ ـ السنن الكبرى للبيهقي ـ نشر دار الفكر .
٦٠ ـ سنن ابن ماجه ـ تحقيق محمد فؤاد عبدالباقي .
٦١ ـ سنن النسائي الصغرى (المجتبي) نشر دار الكتاب العربي ـ بيروت .
٦٢ ـ شرح اعتقاد أهل السنة والجماعة لأبي القاسم هبة الله الطبرى الالكائي ـ تحقيق الدكتور أحمد سعد حمدان ـ نشر دار طيبة ـ الرياض الطبعة الأولى ـ ١٤٠٩ هـ .
٦٣ ـ شرح الزركشي لمختصر الخرقي ـ تحقيق الشيخ الدكتور عبدالله بن عبدالرحمن الجبرين ـ الطبعة الأولى .
٦٤ ـ شرح السنة للبغوي ـ تحقيق شعيب الأرنؤوط ـ نشر المكتب الإسلامي ـ الطبعة الأولى ـ ١٣٩٠ ه .
٦٥ ـ شرح صحيح مسلم للنووي ـ نشر دار الإفتاء بالمملكة العربية السعودية .
٦٦ ـ الشرح الصغير للخرشي ـ نشر دار صادر ـ بيروت .
٦٧ ـ الشرح الكبير لابن أبي عمر الحنبلي ـ نشر جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .
٦٨ ـ شرح معاني الآثار للطحاوي ـ نشر مطبعة الأنوار المحمدية ـ القاهرة .
٦٩ ـ شرح منتهى الارادات للبهوتي ـ نشر دار الإفتاء بالمملكة العربية السعودية .
٧٠ ـ صحيح البخارى (مطبوع مع شرحه فتح الباري) ـ نشر دار الإفتاء بالمملكة العربية السعودية .
٧١ ـ صحيح مسلم (مطبوع مع شرحه للنووي) نشر دار الإفتاء بالمملكة العربية السعودية .
٧٢ ـ الصلاة وحكم تاركها لابن القيم ـ تحقيق تيسير زعيتر ـ نشر المكتب الإسلامي ـ بيروت ـ الطبعة الأولى ـ ١٤٠١ هـ .
٧٣ ـ عارضة الأحوذ شرح سنن الترمذي لابن العربي ـ نشر دار الكتاب العربي بيروت .
٧٤ ـ العدة شرح العمدة للمقدسي ـ نشر مكتبة الرياض ـ الرياض .

٧٥ ـ العدة لأبي يعلي ـ تحقيق الدكتور أحمد المباركي ـ نشر مؤسسة الرسالة ـ بيروت الطبعة الأولى ـ ١٤٠٠ هـ .
٧٦ ـ عمدة السالك وعدة الناسك لابن النقيب المصرى ـ الطبعة الأولى .
٧٧ ـ عمدة القارى شرح صحيح البخارى للعيني ـ نشر دار الفكر ـ بيروت .
٧٨ ـ غاية المقصود في أحكام العقود للديربي الشافعي ـ الطبعة الثانية .
٧٩ ـ غريب الحديث لأبي عبيد ـ نشر دار الكتاب العربي ـ بيروت ـ مصورة عن طبعة دائرة المعارف العثمانية ـ الهند ـ ١٣٩٦ هـ .
٨٠ ـ غريب الحديث لابن الجوزي ـ تحقيق الدكتور عبدالمعطي قلعجي ـ نشر دار الكتب العلمية ـ بيروت .
٨١ ـ غمز عيون البصائر للحموي ـ نشر دار الكتب العلمية ـ بيروت ـ الطبعة الأولى ١٤٠٥ هـ .
٨٢ ـ الفائق في غريب الحديث والأثر للزمخشري ـ نشر دار المعرفة ـ بيروت الطبعة الثانية .
٨٣ ـ فتاوى الشيخ محمد بن ابراهيم ـ مطبعة الحكومة ـ مكة المكرمة ـ الطبعة الأولى عام ١٣٩٩ هـ .
٨٤ ـ فتح الباري لابن حجر ـ نشر دار الإفتاء بالمملكة العربية السعودية .
٨٥ ـ فتح القدير لابن الهمام ـ نشر دار الفكر ـ الطبعة الثانية .
٨٦ ـ الفروع لابن مفلح ـ نشر عالم الكتب ـ بيروت ـ الطبعة الثالثة ـ ١٤٠٢ هـ .
٨٧ ـ قواعد الأحكام لعز الدين بن عبدالسلام ـ نشر دار الكتب العلمية ـ بيروت .
٨٩ ـ القواعد لابن رجب ـ نشر دار المعرفة ـ بيروت .
٩٠ ـ الكافي لابن عبدالبر ـ نشر دار الكتب العلمية ـ بيروت ـ الطبعة الأولى ١٤٠٧هـ .
٩١ ـ الكافي لابن قدامه ـ نشر المكتب الاسلامي ـ بيروت ـ الطبعة الثانية ١٣٩٩ هـ .
٩٢ ـ كشف الأستار عن زوائد البزاز للهيثمي ـ تحقيق الأعظمي ـ مؤسسة الرسالة بيروت .
٩٣ ـ كشف المخدرات للبعلي ـ نشر المؤسسة السعيدية بالرياض .
٩٤ ـ كفاية الطالب الرباني لأبي الحسن المالكي (مطبوع مع حاشيته للعدوي) نشر دار المعرفة ـ بيروت .
٩٥ ـ لسان الميزان لابن حجر ـ نشر مؤسسة الأعمي ـ بيروت ـ الطبعة الثالثة ١٤٠٦ هـ .
٩٦ ـ المبدع لابن مفلح ـ نشر المكتب الاسلامي ـ بيروت .
٩٧ ـ المبسوط للسرخسي ـ نشر دار الفكر ـ بيروت ـ ١٤٠٩ هـ .
٩٨ ـ مجمع الزوائد للهيثمي ـ نشر دار الكتاب العربي ـ بيروت ـ الطبعة الثالثة ١٤٠٢ هـ .
٩٩ ـ مجموع فتاوى ابن تيمية ـ جمع الشيخ عبدالرحمن بن قاسم ـ مطابع دار العربية ـ بيروت ـ تصوير الطبعة الأولى .
١٠٠ ـ المحلي لابن حزم ـ تحقيق الشيخ أحمد شاكر ـ نشر دار التراث ـ القاهرة .
١٠١ ـ مختصر خليل ـ نشر دار الفكر ـ ١٤٠١ هـ .
١٠٢ ـ مختصر الفتاوى المصرية للبعلي ـ نشر دار النشر الكتب اللإسلامية ـ لاهور .

١٠٣ ـ المدونة للإمام مالك ـ رواية سحنون عن ابن القاسم ـ نشر دار الفكر ـ بيروت ١٤٠٦ هـ .
١٠٤ ـ مسائل الإمام أحمد ـ رواية ابنه عبدالله ـ نشر المكتب الاسلامي ـ بيروت ـ الطبعة الأولى ١٤٠١ هـ .
١٠٥ ـ مسائل الإمام أحمد ـ رواية ابن هاني ـ نشر المكتب الاسلامي ـ بيروت ـ الطبعة الأولى .
١٠٦ـ المستصفى للغزالي ـ نشر دار صادر ـ بيروت .
١٠٧ ـ مسند أحمد ـ نشر المكتب الإسلامي ـ بيروت .
١٠٨ ـ مسند أبي يعلى ـ تحقيق حسين سليم ـ نشر دار المأمون ـ دمشق ـ الطبعة الأولى ـ ١٤٠٤ هـ .
١٠٩ـ مصباح الزجاجة في زوائد ابن ماجه للبوصيرى ـ نشر دار العربية ـ بيروت ـ الطبعة الثانية ـ ١٤٠٣ هـ .
١١٠ ـ مصنف ابن أبي شيبه ـ نشر الدار السلفية ـ الهند .
١١١ ـ مصنف عبدالرزاق ـ تحقيق الأعظمي ـ نشر المجلس العلمي ـ توزيع المكتب الاسلامي ـ بيروت ـ الطبعة الثانية ١٤٠٣ هـ .
١١٢ ـ المعجم الكبير للطبراني ـ تحقيق حمدي السلفي ـ الطبعة الثانية .
١١٣ ـ مغني ذوي الأفهام لابن عبدالهادي ـ توزيع دار الإفتاء بالرياض .
١١٤ـ المغني لابن قدامه ـ نشر مكتبة الرياض الحديثة بالرياض .
١١٠ ـ مغني المحتاج للشربيني ـ نشر دار الفكر ـ بيروت .
١١٦ ـ المقدمات لابن رشد ـ نشر إدارة إحياء التراث الإسلامي ـ قطر ـ الطبعة الأولى ١٤٠٨ هـ .
١١٧ ـ المنتقى للباجي ـ نشر دار الكتاب العربي ـ بيروت ـ مصور عن الطبعة الأولى المطبوعة بمطبعة السعادة بمصر ـ عام ١٣٣٢ هـ .
١١٨ـ منهاج الطالبين للنووي (مطبوع مع شرحه مغني المحتاج) نشر دار الفكر ـ بيروت .
١١٩ ـ موارد الظمآن إلى زوائد ابن حبان للهيثمي ـ نشر دار الكتب العلمية ـ بيروت .
١٢٠ ـ الموطأ للإمام مالك ـ رواية محمد بن الحسن الشيباني ـ تحقيق عبدالوهاب عبداللطيف ـ نشر المكتبة العلمية .
١٢١ ـ الموطأ للإمام مالك ـ رواية يحيى بن يحيي الليثي ـ تحقيق محمد فؤاد عبدالباقي ـ نشر دار إحياء الكتب العربية بمصر ـ ١٣٧٠ هـ .
١٢٢ ـ نصب الراية للزيلعي ـ نشر المجلس العلمي ـ الهند ـ الطبعة الثانية .
١٢٣ ـ النكت على كتاب ابن الصلاح لابن حجر ـ تحقيق الدكتور ربيع بن هادي عمير نشر الجامعة الاسلامية ـ بالمدينة ـ الطبعة الأولى ـ ١٤٠٤ هـ .
١٢٤ ـ نهاية السول للأسنوي ـ نشر جمعية نشر الكتب العربية ـ القاهرة ـ وعالم الكتب ـ بيروت .
١٢٥ ـ نهاية المحتاج للرملي ـ نشر دار الفكر ـ بيروت ـ ١٤٠٤ هـ .
١٢٦ ـ النهاية في غريب الحديث والأثر لأبن الأثير ـ تحقيق طاهر أحمد ومحمود محمد نشر المكتبة العلمية ـ بيروت .

١٢٧ ـ نيل الأوطار للشوكاني ـ نشر دار الفكر ـ بيروت ـ الطبعة الأولى ١٤٠٢ .
١٢٨ ـ نيل المآرب شرح دليل الطالب لابن أبي تغلب ـ نشر مكتبة الفلاح ـ الكويت ـ الطبعة الأولى ـ ١٤٠٣ هـ .
١٢٩ ـ نيل المآرب في تهذيب شرح عمدة الطالب للشيخ عبدالله آل بسام ـ الطبعة الأولى .
١٣٠ ـ الهادي الموفق ابن قدامه ـ نشر مطابع القصيم ـ الطبعة الأولى ١٣٩١ هـ .
١٣١ ـ الهداية للمرغيناني ـ نشر المكتبة الإسلامية .
١٣٢ ـ هدي الساري ـ مقدمه فتح البارى ـ لابن حجر ـ نشر دار الإفتاء بالمملكة العربية السعودية .
١٣٣ ـ الوجيز للغزالي ـ نشر دار المعرفة ـ بيروت ـ ١٣٩٩ .

ب ـ المراجع المخطوطة :

١ ـ الأوسط لابن المنذر ـ نسخة مصورة من مخطوطة المكتبة السليمانية بتركيا .
٢ ـ تهذيب الكمال للمزي ـ نسخة مصورة من مخطوطة دار الكتب المصرية .
٣ ـ الجامع للخلال ـ نسخة مصورة من مخطوطة المكتبة السعودية بالرياض .

٣٠٠٠٠٠٠٨

مجلة جامعة أم القرى

مجلة فصلية للبحوث العلمية المحكمة

السنة السادسة العدد الثامن العام ١٤١٤هـ/١٩٩٣م

مجلة جامعة أم القرى السنة السادسة العدد الثامن العام ١٤١٤ هـ

٣٠٠٠٠٠٨-٢

بعض أوجه الاتفاق والاختلاف الصوتية بين العربية الفصحى واللهجة الحجازية

دراسة لسانية تطبيقية مقارنة

الدكتور محمد خضر عريف*

* دكتوراة في علم اللغة التطبيقي من جامعة جنوب كاليفورنيا لوس أنجلوس ١٩٨٦ م .
أستاذ مشارك في قسم اللغة العربية ـ كلية الآداب والعلوم الإنسانية ـ جدة ـ المملكة العربية السعودية .

ملخص الدراسة

تعقد هذه الدراسة مقارنة لسانية بين العربية الفصحى ، واللهجة الحجازية ، وهي اللهجة المنطوقة في المدن (مكة المكرمة والمدينة المنورة وجدة) في المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية .

وتقوم هذه المقارنة على أساس الكشف عن بعض أوجه الاتفاق والإختلاف الصوتية بين الفصحى والحجازية .

وتفترض الدراسة أن الحجازية متولدة من اللغة الفصحى والمادة اللغوية التي أجريت عليها الدراسة هي ألفا كلمة جمعها الباحث خلال فترة زمنية معينة وكان اختيار هذه الكلمات قائما على أساس أنها تختلف في طريقة نطقها بين الفصحى والحجازية .

ثم قسمت هذه الكلمات إلى مجموعات . تمثل كل مجموعة منها وجه اختلاف صوتي معين . وأجريت المقارنة على هذه المجموعات بين الفصحى والحجازية .

وقد قسم الباحث الدراسات التطبيقية إلى قسمين رئيسين القسم الأول يدرس نظام الصوامت في كل من الفصحى والحجازية ، والقسم الثاني يختص بنظام الصوائت .

وفي كلا القسمين بين الباحث أهم ما يميز الفصحى عن الحجازية والحجازية عن الفصحى ، وذلك ببيان عشرة أوجه للإختلاف في كل من نظام الصوامت والصوائت .

وقد استعمل الباحث في الرسم الصوتي للكلمات الأبجدية الصوتية الدولية ، مع تعديلات يسيرة فيها لأغراض الطباعة . وبين الباحث أن هذه الدراسة دراسة وصفية محضة ولا تتناول الجوانب التفسيرية ، وأن القسم التفسيري يمكن أن يتناول في دراسات مستقبلية .

كما أن الدراسة لا تشمل كل أوجه الاتفاق والإختلاف الصوتي في الفصحى والحجازية ولكنها تغطي جزءا منها ، وتحتاج التغطية الكاملة لدراسة مستقبلية موسعة .

١ ـ مقدمة

إن الدراسة العلمية اللسانية لأي لهجة من اللهجات العامية لاتعتبر دعوة للعامية ، وإن الدراسة العلمية لا يقصد منها تقديم العامية على الفصحى من حيث القدر والأهمية ولكن مقارنة الفصحى بالعامية تؤدي بالضرورة إلى منافع علمية تخدم الفصحى قبل العامية .

ووجود هذين المستويين من مستويات العربية قديم جدا ، وليس وليد اليوم إذ يعود هذا الوجود إلى أوائل عهود العربية .

ومن الأدلة الواضحة على وجود الفصحى بمقابل اللهجات في الجاهلية وصدر الاسلام ، ماورد عن الرسول صلى الله عليه وسلم من استعمال لهجات الوفود العربية التي كانت تأتيه للدخول في الإسلام ، وكذلك كتبه ورسائل إلى ملوك العرب ورؤسائهم وأمرائهم فقد كانت تتضمن أو تحتوى على بعض ألفاظ القبائل العربية ويهدف عليه الصلاة والسلام من ذلك الى بيان مبادىء الاسلام ، والدعوة إليه بطريقة مفهومة من القبائل المختلفة .

وقد روى إبن الأثير : قال علي بن أبي طالب رضى الله عنه للرسول صلى الله عليه وسلم ـ وسمعه يخاطب وفد بنى نهد ـ يارسول الله نحن بنو أب واحد ، ونراك تكلم وفود العرب بما لانفهم أكثره ، فقال : « أدبنى ربي ، فأحسن تأديبي ، وربيت في بنى سعد » فكان الرسول يخاطب العرب على اختلاف شعوبهم وقبائلهم وتباين بطونهم وأفخاذهم وفصائلهم كل منهم بما يفهم ، ويحدثه بما يعلم ، ولهذا قال ـ « أمرت أن أخاطب الناس على قدر عقولهم .[١] » .

ومن كتبه صلى الله عليه وسام التي استعمل فيها لهجات العرب كتابه عليه السلام لوائل بن حجر والأقيال العباهلة من أهل حضر موت والذي جاء فيه : في التيعة شاة ، لامقورة الالياط ولا ضناك ، وأنطوا الثبجة ، وفي السيوب الخمس ، ومن زنى مم بكر فاصعقوه مائة ، واستوفضوه عاما ، ومن زنى مم يثيب فضرجوه بالأضاميم ، ولا توصيم في الدين ، ولا غمة في فرائض الله ، وكل مسكر حرام ووائل بن حجر يترفل على الأقيال[٢] .

ومن هذين النصين يفهم ماكان من اختلاف اللهجات بين القبائل العربية فى الجاهلية وصدر الأسلام ، كما تختلف اللهجات العامية اليوم بين المناطق العربية المختلفة .

١ ـ ١ كتب التراث واللهجات :

ان من أبرز من لمسوا الفروق اللغوية بين العامية والفصحى ابن خلدون فى مقدمته وهو الذى وصف اللغة التى كانت دارجة في عصره بأنها لاتعتمد على الاعراب وغيره من صفات العربية الفصحى وقد عقد ابن خلدون فصلا خاصاً بتلك اللغة أسماها « فصل في أن لغة العرب لهذا العهد لغة مستقلة مغايرة للغة مضر وحمير »[٣] .

وقد تحدث فى هذا الفصل عن لغة مضر وتدوين اللغة لها ولقواعدها ووضع مقاييسها واستنباط قوانينها . ونتج عن ذلك علم مقنن ، ذو أبواب وفصول ومقدمات ومسائل، سمي فيما بعد بعلم النحو . ومما أورده ابن خلدون في وصف اللغة الأخرى وهى اللهجة العامية التي كانت سائدة في عصره : ولعلنا لو اعتنينا بهذا اللسان العربي لهذاالعهد، واستقرينا أحكامه نعتاض عن الحركات الاعرابية في دلالتها بأمور أخرى موجودة فيه ، فتكون لها قوانين تخصها ولعلها تكون فى أواخرها على غير المنهاج الأول في لغة مضر . »[٤] .

وممن اهتموا بدراسة اللهجات من المتقدمين سيبويه في كتابه الخالد « الكتاب » فقد ذكر سيبويه اللهجات في غير موضع من كتابه ، وركز على المقايسة بينها ، وعلى سوق الشواهد لها في مواضع كثيرة . ومن أشهر ما أورده سيبويه في اللهجات ، حديثة عن الحجازية والتميمة والاستدلال بهما والمقايسة بينهما ، وقد جعل التميمية هي القياس .

وقد ذكرت الباحثة السعودية صالحة راشد غنيم في كتابها « اللهجات في الكتاب ليسبويه أن اهتمام سيبويه باللهجات لا يقل عن اهتمامه بالفصحى ، وذهبت إلى أن الفصحى عند سيبويه هي اللهجات نفسها فنطق القبائل العربية على اتساع بيئتها وتباين منازلها ، يعد في نظره وحدة واحدة تدرس جميعا لاستنباط القواعد منها[٥] .

وممن ألفوا في اللهجات من القدامى كذلك يونس بن حبيب (١٨٢هـ) وعلي بن

حمزة الكسائي (١٨٩ هـ) في كتاب ما تلحن فيه العوام ، وابو عمرو اسحق بن مرار الشيباني (٢٠٦ هـ) صاحب كتاب الجيم الذي دون فيه الألفاظ الغريبة من لغات القبائل . والأصمعي (٢١٥ هـ) وعمرو بن أبي عمرو الشيباني (٢٣١ هـ) . وابن قتيبة (٢٧٦ هـ) صاحب كتاب أدب الكاتب ، وخاصة ماجاء به في « تقويم اللسان » .

ولعل من أهم ماظهر من كتابات المتقدمين في اللهجات ما خلفه ابن جني (٣٩٢ هـ) من دراسة لغوية مقننة للهجات .

وقد ظهرت دراسة حديثة لحسام سعيد النعيمي توضح جهود ابن جني في التأليف في اللهجات العربية . بعنوان « الدراسات اللهجية والصوتية عند ابن جني » .

وأوضح المؤلف أن دراسات ابن جني في اللهجات اعتمدت على قاعدتين رئيسيتين هما السماع والقياس[٦] .

ويدل كل ما سبق استعراضه من اشارات إلى كتب التراث في الدراسات اللهجية على اهتمام القدماء باللهجات ، وعدم اغفالها حقها من البحث والدراسة ، وعدم اعتبار ذلك خطرا على الفصحى أو مساسا بها .

١ ـ ٢ الدراسات اللسانية المعاصرة واللهجات :

وإذا انتقلنا إلى الدراسات اللغوية الحديثة ، وجدنا أن اللغويين العرب والمعاصرين قد لمسوا الفرق بين الدعوة إلى العامية ودراستها دراسة لغوية علمية صرفة . كما أوضح كثير من هؤلاء اللغويين الفوائد العلمية المترتبة على ذلك . ومن أبرز اللغويين العرب الذين أوضحوا الفرق بين الإستعمال الفعلي للعامية ودراستها التي قد تؤدى إلى فوائد محققة بالنسبة للعامية والفصحى ، الدكتور محمد عيد في كتابه (المستوى اللغوي للفصحى واللهجات) وهو الذي يقول: « إن البحث في اللغة لايقتصر على مستوى دون آخر ، بأن يوجه الإهتمام إلى اللهجات فقط ، كما يدعو لذلك بعض المتحمسين فى عصرنا الحاضر عن جهل أو غرض ، فكلا المستويين جدير بالبحث والنظر باعتباره نشاطاً اجتماعيا للناطقين باللغة من جهة ، ولما تفيده الدراسة في كلا المستويين من الآخر من جهة أخرى وتبرز هذه الفائدة بصورة واضحة في فهم التطور التاريخي لكل من المشتركة ولهجاتها ، بمعرفة مدى ما أفادته كل من

العناصر اللغوية في الأخرى ، ومما تمثلته من ذلك ، فقدر له الانتشار والبقاء ، وما استعمل في إطار محصور بين فرد أو أفراد ، فانزوى ، ثم توارى في ظلال النسيان .

أجل من الواجب أن لا نهمل زاوية من زوايا البحث في الفصحى أو اللهجات ، ولكن مع ذلك ينبغى تجنب الخلط بين المستويين في الدراسة ، فإن لكل منها مجال استعماله الخاص ونظامه المتميز وانتقال عناصر من أحدهما للآخر لايخرجه عن هذا المجال ، ولايؤدى للخلط فيه . . . ويبدو أن الذين يعارضون دراسة اللهجات اشفاقا على الفصحى يلتبس عليه الأمر فى التفريق بين الدراسة والإستعمال الفعلى للغة ، إذ يتصورون أن دراسة اللهجات والإهتمام بها يؤدى إلى اضاف الفصحى وإهمالها ، وهذا خطأ في التصور لاشك فيه ، والأمر على عكس هذا التصور تماما ، إذ تؤدي دراسة كل منها إلى فوائد بالنسبة للآخر أما الأمر الخطير حقا فهو الخلط بين المستويين في الإستعمال ، بأن تستعمل الفصحى في مجال خاص باللهجات أو العكس ، والدعوة لذلك دعوة عقيمة لن يقدر لها النجاح ، لمجافاتها للواقع الاجتماعي للغة[٧] » .

وممن قدروا الدراسة العلمية للهجات حق قدرها من اللغويين العرب المعاصرين أيضا الدكتور إبراهيم السامرائى في كتابه (التطور اللغوى التاريخي) وهو الذى يقول :

« إن دراسة اللهجات Dialectology في العصر الحديث علم من علوم اللغة، والعناية بهذا اللون من البحث ذات فائدة ، ذلك أنا إذا نظرنا في العربية ، وأردنا أن نسجل تأريخها ، ومراحل تطورها لم نستطع أن نظفر من ذلك بطائل ، ومرد ذلك قلة الوسائل التي بين أيدينا ، ونقص في أدواتنا وآلاتنا ، وأعنى أن مادة اللغة وكتبها على كثرتها لاتشير إلى لغات القبائل ولهجات الأقاليم إشارة علمية واضحة . . .

إن أقوال اللغويين مقيدة في هذا الباب فكأنهم لم يقروا بأن اللغة كأي من الظواهر الإنسانية ، خاضعة للتطور ، وأنها أبداً متصلة بالحياة الإجتماعية . والنظام اللغوي بطبيعته متميز بهذه القابلية الإجتماعية التي تبرز للحياة متمثلة في كل جزء من أجزاء اللغة . ومن نقص الأدوات عندنا لمعرفة اللغة معرفة علمية ، أن كتب اللغة لاتشير إلى المفردة وطرائق استعمالها عبر العصور وذلك أن أصحابها مقلدون في بحثهم

اللغوي . . وأصحابنا من المعنيين باللغة وبأساليب القول فيها بدع بين أقرانهم علماء اللغات الأخرى ، فاللغوى الحديث يؤمن بالنظرة التاريخية وبالتطور الذى تستدعيه عوامل التطور المختلفة »[٨] .

يتضح مما سبق في هذه المقدمة ، أن الدراسة العلمية للهجة العامية ليست دعوة إلى العامية ، كما أن الدراسة العلمية الجادة التي تقارن بين الفصحى العامية في مناحٍ لغوية معينة ، قد تعود بالفائدة الجمة على كل من الفصحى والعامية .

والدليل على ذلك هو اهتمام القدماء والمحدثين والمعاصرين على السواء بدراسة اللهجات ومقارنتها بالفصحى ، على مدى تاريخ البحث اللغوى الذى ينيف الآن على ثلاثة عشر قرنا من الزمان .

ولعل ذلك حافز للباحثين اللغويين المعاصرين أن يدرسوا اللهجات دراسات علمية مقننة ، مع ضرورة عدم اغفالهم للفصحى التي تشكل الأصل ، ومحاولة خدمة الفصحى من خلال الدراسات اللهجية .

٢ ـ الحاجة إلى هذه الدراسة .

من واقع ماظهر من مؤلفات علمية عن اللهجة الحجازية :

إن البحوث العلمية الحديثة التي تقارن بين الفصحى واللهجة الحجازية من الناحية الصوتية قليلة للغاية ، وقر يكون بحث الدكتور محمر حسن باكلا الموسوم « النظام الصوتي والصرفي في اللغة العربية ـ دراسة للفعل في اللغة المحكية في مكة المكرمة » هو البحث العلمى الوحيد الذي يمكن الرجوع إليه للتعرف على النظام الصوتي للهجة الحجازية التي لاتختلف كثيرا عن اللغة المحكية في مكة المكرمة . وبحث الدكتور باكلا قد ركز على الأفعال أكثر من أى شي آخر في هذه اللهجة ، كما قسم جهده بين النظام الصوتي والنظام الصرفي .

لذلك تبقى الحاجة قائمة إلى دراسة تركز على نظامي الصوامت والصوائت في الحجازية وتقارن ذلك بالفصحى ، وتبين الفروق الجوهرية بين الفصحى والحجازية على المستوى الصوتي . وباستعراض أهم ماظهر من مؤلفات حديثة عن اللهجة الحجازية تتأكد الحاجة إلى مثل الدراسة الحالية .

٢ ـ ١ المؤلفات اللسانية الحديثة التي تناولت اللهجة الحجازية :

إن أبرز ماظهر من أعمال لسانية تصف النظام اللساني للهجة الحجازية كتاب « النظام الصوتي والصرفي في اللغة العربية ـ دراسة للفعل في اللغة المحكية في مكة المكرمة » . للدكتور محمد حسن باكلا .

وقد اعتمد المؤلف في هذا الكتاب على نظرية تشومسكى اللغوية التي تنادى بخضوع جميع اللغات إلى نظام لغوى عام . وتحاول هذه النظرية أن تستند إلى تفسير قوانين اللغات على ضوء معطيات الدراسات النفسية اللغوية والدراسات الإجتماعية اللغوية وغيرها من العلوم الإنسانية التي تسهم في تشخيص الإنسان والمجتمع . وترى هذه النظرية أن لكل لغة مستويين أحدهما سطحي والآخر باطني ، ويقصد بالمستوى السطحي الأشكال اللغوية والأنماط التي تتميز بها كل لغة عن اللغة الأخرى . أما على المستوى الباطني ، فإن اللغات جميعها تستمد طاقتها من معين واحد .

وقد جاءت نظرية تشومسكي لترد على سابقاتها من النظريات التي كانت تنظر إلى المستويات السطحية للغات وتصدر أحكامها على هذا الأساس . ولم يكن فى تصورها أن اللغات جميعا تتفوق في المستوى الباطني أو الداخلي .
وقد قام كتاب الدكتور باكلا على دراسة النظامين الصرفي والصوتي وتطبيق القوانين الصرفية والقوانين الصوتية على البناء الصرفي والبناء الصوتي في لهجة مكة المكرمة . واقتصرت تلك الدراسة على دراسة نظام الفعل مع الإشارة إلى نظام الاسم أحيانا .

وقد قسم كتابه إلى قسمين :
القسم الأول : يدرس قضية النظام الصرفى والقوانين التي يمكن استخدامها في هذا النظام . وقد أوجد لذلك ثلاث مجموعات من القوانين : القوانين الإشتقاقية والقوانين التصريفية وقوانين التعديل المختلفة على النحو .
القسم الثاني : ويشمل القوانين الصوتية التي يسري مفعولها على ما يصدر عن تطبيق النظام الصرفي .

وفي كلا القسمين افترض المؤلف وجود المستويين الداخلي والخارجي أو العميق والسطحي . وذلك بغية بيان التطور الداخلي في اللغة ، وبرهاناً على أهمية القوانين

في معرفة ميكانيكية اللغة وكيفية عملها .

وافترض أن تكون لهجة مكة المكرمة متطورة من اللغة الفصحى أو لغة قريش[٩] .

وقد طبق باكلا في دراسته تلك بعض المفاهيم والأدوات التي تستخدم في دراسة النظام الصوتي كاستخدام القوانين الدورية . كما استعمل نظام الملامح الصوتية المميزة : Distinctive Features . الذي يقسم الصوت أو الوحدة الصوتية الواحدة إلى عناصرها التي تتكون منها .

ودراسة باكلا تعتبر الدراسة الأشمل والأوسع في بيان النظامين الصوتي والصرفي للهجة مكة المكرمة . وإن تكن هذه الدراسة منصبة على الأفعال في هذه اللهجة . فقد جمع المؤلف زهاء ١٣,٠٠٠ فعل تمثل أكثر من ٤,٠٠٠ جذر مختلف أجرى عليها دراسته التطبيقية .

ومع شمول دراسة باكلا واتساعها ، إلا إن الحاجة تبقى قائمة إلى دراسة مختصرة ، لا تقتصر على نظام الفعل فقط ، وإنما تستمد شواهدها من كل أقسام الكلمة ، في محاولة رسم نظامي الصوامت والصوائت في الحجازية والفصحى . وهو ماترمي إليه هذه الدراسة .

ومن الدراسات اللسانية الكبيرة التي أجريت على اللهجة الحجازية كذلك كتاب « التركيب اللغوي للهجة الحجازية » للدكتور محمود إسماعيل صيني .

وتقوم هذه الدراسة على توصيف نظام التراكيب في اللهجة الحجازية التي عرفها المؤلف بأنها (المنطوقة في المدن الرئيسة في المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية وهي مكة المكرمة والمدينة المنورة وجدة) .
وقد أجريت هذه الدراسة في إطار الطريقة (القوالبية) Tagmemics .

وقد قدمت هذه الدراسة تحليلا تركيبا وافيا لأقسام الكلام في الحجازية ، وشملت بذلك الأسماء والصفات والضمائر والأفعال .

وتطرقت الدراسة لتحليل صرفي لأقسام الكلمة ، وبينت أدوارها (السنتاكتيكية) المختلفة .

كما تعرضت الدراسة لأشكال الجمل المختلفة في الحجازية وقدمت دراسة مختصرة للجمل الرئيسة ، ودراسة مفصلة للجمل الثانوية .
وقدمت الدراسة كذلك عرضا للقوالب الخارجية Peripheral Tagmemes التي تعمل ملاحق للجمل Clause Adguncts وتساعد في تكوين جمل موسعة .

وناقشت الدراسة كذلك تركيب الجمل في الحجازية وقسمتها إلى أقسام عدة منها : (الإسمية والوصفية والعددية والفعلية) .

وقد تضمنت الدراسة موضوعات أخرى كثيرة في الوصف (السنتاكتيكي) للهجة الحجازية(١٠) .

ولكن هذه الدراسة لم تتعرض للوصف الصوتي لهذه اللهجة كما فعلت دراسة باكلا . وذلك يؤكد الحاجة إلى دراسة صوتية مقننة للهجة الحجازية .

ومن الكتب الغربية التي قدمت دراسة عن اللهجة الحجازية كتاب (Saudi Arabic Urban Higazi Dialect) أو اللغة العربية السعودية (اللهجة الحضرية الحجازية) . لمؤلفته : M.Omar .

والغرض من هذا الكتاب هو تقديم مادة دراسية عن هذه اللهجة تمكن الدارسين من التحدث بها دون القدرة على القراءة والكتابة . حيث اعتمد الكتاب على تقديم وصف صوتي للكلمات واستعمل لذلك رموزاً خاصة تقوم على الأحرف اللاتينية ولا تقوم على الأبجدية الصوتية الدولية . .I.P.A وقد ذكر الكتاب أنه توجد ثلاث مجموعات رئيسة من اللهجات المحلية في المملكة العربية السعودية . منها اللهجة الحجازية المنطوقة في المنطقة الغربية في كل من مدن جدة ، الطائف والمدينتين المقدسيتين مكة المكرمة والمدينة المنورة .

واللهجة الشرقية في المنطقة الشرقية . واللهجة النجدية (المنطوقة في المنطقة الوسطى) التي تعتبر اللهجة الأكثر محافظة والأقرب إلى العربية الفصحى .

وتعتبر الحجازية اللهجة الأوسع انتشارا في البلاد على المستوى الرسمي والتجاري ، وأنها اللهجة الميسرة التي يمكن فهمها بسهولة في كل أرجاء الجزيرة العربية .

وتزعم المؤلفة أن اللهجة الحجازية ليست لهجة سعودية بحته ، بل تعكس تعبيرات واستعمالات كثيرة مستعارة من لهجات أخرى ، خاصة اللهجة المصرية

وغيرها كالفلسطينية والأردنية . لذلك قام الكتاب في بعض الأحيان باختيار واحد من مجموعة من التعبيرات المقبولة في اللهجة كما أنه قدم صورا كثيرة لعبارة واحدة ، وجميع تلك الصور مقبولة في اللهجة الحجازية (لأنها تجمع بين لهجات شتى)[١١] .

وتقول مؤلفة الكتاب أيضا : « وبما أنه لاتوجد لهجة حجازية قياسية تماما (أو موحدة) ، فإن هذا الكتاب قد اعتمد على اللهجة المستعملة في مدينة جدة . وكلما كان هناك اختلاف في استعمالات جدة عن المدن الأخرى فان استعمالات جدة هي التي يؤخذ بها . كما أن الكتاب أورد بعض الإستعمالات من اللهجة النجدية واللهجات الأخرى من قبيل المقارنة »[١٢] .

والواقع أن هذا الكتاب الذي أصدره معهد الخدمات الأجنبية Foreign Service Instite في العاصمة الأمريكية واشنطن ، ليس كتابا علميا ولا دقيقا ، ولا يخدم اللهجة الحجازية أو العربية الفصحى من المناحي اللسانية أو غيرها . وإنما هو كتاب يرمي إلى تعليم الأمريكيين أو غيرهم من الناطقين بالانجليزية كيف يتحدثون هذه اللهجة لأغراض الإستعمال اليومي دون إلمام بقواعد الفصحى أو قدرة على القراءة والكتابة . فهو كتاب يركز على مهارات فهم المسموع والتحدث فقط لأغراض المعيشة والحياة .

لذا لايمكن اعتباره مرجعا علميا لغويا في هذه اللهجة ولايمكن الإعتماد عليه لعقد مقارنة لسانية من أي نوع بين الفصحى والحجازية .

وقد ادعت المؤلفة أن الحجازية ليست لهجة سعودية بحته . وقد خانها التعبير في ذلك أيضا ، فإن تكن الحجازية مفهومة في أرجاء الجزيرة (وذلك صحيح إلى حد بعيد) فليس لأنها ليست لهجة سعودية بحتة وإنما لأنها لهجة ميسرة . وقر فرضت الظروف الإجتماعية على الناطقين بها أن ييسروا لهجتكم كي يفهمها الوافدون إليهم طوال العام من الحجاج والزوار والمعتمرين .

وباستعراض الدراسات اللسانية الحديثة التي أجريت على اللهجة الحجازية ، يتبين أن الدراسات التي تناولت الناحية الصوتية فيها محدودة للغاية ، لذا فالحاجة قائمة إلى دراسة مختصرة توصف النظام الصوتي في هذه اللهجة وتقارن ذلك بالنظام الصوتي للفصحى ، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية .

٣ ـ تعريف المصطلحات والرموز

٣ ـ ١ الأبجدية الصوتية الدولية : International Phonetic Alphabet هي أبجدية

صوتية تمثل أصوات اللغات المختلفة وضعتها رابطة الصوتيات الدولية وظهرت هذه الأبجدية لأول مرة في الكتاب الصادر عن هذه الرابطة بعنوان : مبادىء رابطة الصوتيات الدولية .

Principles of the International Phonetic Association : وكان ذلك عام ١٩٤٩ م .[١٣]

وكان الغرض من وضع هذه الأبجدية هو تفادي الكثير من العيوب والتناقضات الموجودة في طرق الكتابة الإصطلاحية . وتعتبر هذه الأبجدية من الناحية النظرية ممثلة لأصوات الكلام الموضوعية . ويمكن أن تستعمل في كتابة أي لغة من اللغات[١٤] .

وكان الغرض من وضع هذه الأبجدية هو تفادي الكثير من العيوب والتناقضات الموجودة في طرق الكتابة الإصطلاحية . وتعتبر هذه الأبجدية من الناحية النظرية ممثلة لأصوات الكلام الموضوعية ويمكن أن تستعمل في كتابة أي لغة من اللغات[١٤] .

لذا فإن الإبجدية الصوتية الدولية .I.P.A هي المستعملة في هذا البحث في الوصف الصوتي للهجة الحجازية والفصحى . وسيشار إلى الأبجدية بالرمز التالي بالانجليزية .I.P.A والرمز التالي بالعربية أ . ص . د .

علما بأن الباحث سوف يلجأ إلى بعض التغييرات اليسيرة في بعض رموز هذه الأبجدية لأغراض طباعية ويمكن الرجوع إلى قائمة الرموز الصوتية في ملاحق هذا البحث للتعرف على الرموز المستعملة وما يقابلها من حروف عربية .

٣ ـ ٢ الفصحى والعامية :

يستعمل اللغويون المعاصرون مصطلح Diglossia الذي يطلق اليوم ليعني الأزدواج اللغوي ، بمعنى وجود مستويين مختلفين للإستعمال اللغوي (أي مستوى اللغة المشتركة ، ولغة الحياة اليومية) .

ويتحدث بعض اللغويين عن وجود ثلاثة مستويات للغة العربية في الوقت الحاضر هي العربية الفصحى والعامية وبينهما العربية القياسية المعاصرة أو ما يطلق عليها : Modern Standard

والمقصود بالفصحى هو لغة القرآن والتراث . أما العامية فهي اللهجات المستعملة في وقتنا الحاضر . وهي لهجات منطوقة وليست مكتوبة . أما العربية

القياسية المعاصرة فهي المستعملة في الوقت الحاضر لغة الإتصال المكتوب . وتستعمل في الأدب المعاصر وفي أجهزة الإعلام وغير ذلك[١٥] .

وزاد بعض اللغويين العرب على هذا التقسيم بأن قسموا العامية إلى ثلاثة أقسام : عامية المثقفين : وهي التي تستخدم عادة في الأمور التجريدية وفي المناقشات التي تجري بين المثقفين في الموضوعات الحضارية .

وامية المتنورين وهي التي يستخدمها غير الأميين عموما في أمور الحياة العملية اليومية من بيع وشراء ورواية أخبار .

وعامية الأميين : وهي التي تستخدمها طبقة العامة من الأميين[١٦].

وتفرق الدكتورة نفوسه زكريا بين الفصحى والعامية على النحو التالي :

« لغة الأدب أو الفصحى هي اللغة التي تستخدم في تدوين الشعر والنثر والإنتاج الفكرى عامة ، أما لغة الحديث أو العامية فهي اللغة التي تستخدم في الشؤن العادية ويجرى بها الحديث اليومي » .[١٧]

ولن يعتبر الباحث التفريق بين المستويات المختلفة للعامية بل سيعتبرها لهجة عامية واحدة . آخذاً بتعريف الدكتورة نفوسه زكريا لها بأنها لغة الحديث التي تستخدم في الشؤون العادية ، ويجري بها الحديث اليومي .

أما مفهوم الفصحى الذى يستخدمه الباحث فهو المفهوم الذي أورده الدكتور سمير أبو عبسي وهو لغة القرآن والتراث كما سبق ذكره . وبين المستويين من العربية ستتم المقارنة الصوتية .

٣ ـ ٣ اللهجة :

المصطلح لهجة Dialect يعني الأشكال النحوية والدلالية التي تميز مستوى ماللغة ما .[١٨]

وأورد الدكتور محمد عيد التعريف الآتي باللهجات :

« اللهجات عامة ذات بيئة خاصة ، إذ تستخدم عادة في شؤون الحياة العادية ، ولعل هذا يفسر تعدد لهجات اللغة الواحدة وتنوعها ، إذ تختلف لهجات القرى بعضها عن بعض ، كما نجد هذا الإنحراف نفسه بين لهجات البدو بعضها والبعض من جهة ، وبينها وبين الحضر من جهة أخرى » .[١٩]

وأورد الدكتور إبراهيم أنيس التعريف التالي للهجة :

اللهجة في الإصطلاح العلمي الحديث هي مجموعة من الصفات اللغوية تنتمي إلى

بيئة خاصة ، ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة . وبيئة اللهجة هي جزء من بيئة أوسع وأشمل تضم عدة لهجات، لكل منها خصائصها ولكنها تشترك جميعا في مجموعة من الظواهر اللغوية التي تيسر اتصال أفراد هذه البيئات بعضهم ببعض ، وفهم ما قد يدور بينهم من حديث ، فهما يتوقف على الرابطة التي تربط بين هذه اللهجات . وتلك البيئة الشاملة التي تتألف من عدة لهجات ، هي التي اصطلح على تسميتها باللغة[٢٠] .

يفرق الباحث بين اللهجة والعامية ، وسيعتبر اللهجة الحجازية المعاصرة ، هي العامية الحجازية المعاصرة . وهي اللهجة التي ستجري عليها الدراسة وتقارن بالفصحى .

٣ ـ ٤ الحجازية :

إن الحجازية المقصودة في هذه الدراسة ، هي اللهجة المنطوقة اليوم في مدن (مكة المكرمة والمدينة المنورة وجدة) في المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية وهي نفس اللهجة التي تناولها الدكتور محمود أسماعيل صيني .[٢١]

ولا يقصد بهذه اللهجة ، الحجازية القديمة التي كثيرا ماكانت تقارن بالتميمية والتي ذكر المؤرخون أنها كانت منطوقة في الحجاز ، وهي منطقة جبال السروات المقبلة من اليمن إلى قرب الشام[٢٢] .

أو مايراه بعض المحدثين من أن الحجاز (وهي المنطقة التي كانت الحجازية منطوقة فيها) هي المنطقة الواقعة بين (حضن) وهو جبل بأعلى نجد و (الليث) وهي بلدة في الجنوب الغربي من الحجاز ، جنوبا إلى (خيبر) التي تقع شمال المدينة المنورة[٢٣] .

لذلك فإن الحجازية المقصودة في هذه الدراسة ، هي اللهجة المنطوقة في مدن مكة المكرمة والمدينة المنورة وجدة ، في الوقت الحاضر .

٤ ـ حدود الدراسة الحالية وطريقة إجرائها

إن الدراسة الحالية لايمكن أن تقترب من هذا الإتساع الشامل في دراسة باكلا المشار إليها ، وأنما قصدت هذه الدراسة إيجاد عمل لساني وصفي Discriptive لنظامي الصوائت والصوامت في اللهجة الحجازية .

وتفترض الدراسة أن الحجازية متطورة من اللغة الفصحى ، لذلك تقوم طريقة إجراء الدراسة على مقارنة الفصحى بالحجازية في كل المواضع .

ويصبح تبعا لذلك من أهم أغراض الدراسة بيان بعض أوجه الإتفاق والاختلاف الصوتية بين الفصحى والحجازية في الصوامت والصوائت .

وبما أن المقارنة تقوم على مقارنة الصوامت والصوائت في الفصحى والحجازية . فإن الدراسة الحالية لاتقتصر على قسم واحد من الكلمات كالأسماء أو الأفعال مثلا ، بل تستمد الدراسة شواهدها من أقسام الكلمة جميعها .

وليس من أهداف الدراسة تغطية كل جوانب الإتفاق والإختلاف الصوتية في نظامي الصوائت في الفصحى والحجازية ، بل إنها تفتح المجال للمزيد من الدراسات المستقبلية التي تبين المزيد من أوجه الإتفاق والإختلاف .

كما أن الدراسة لاتقدم تحليلا تفسيريا Explanatory Analysis لظاهر الاتفاق والاختلاف بين النظامين . ويكون ذلك شأن دراسة مستقبلية كذلك .

وقد قام الباحث خلال عشر سنوات بجمع قائمة طويلة من الكلمات تصل إلى أكثر من ألفى كلمة من اللهجة الحجازية وجد فيها اختلاف صوتيا عن الطريقة التي تنطق بها تلك الكلمات في اللغة الفصحى ، ثم قام بتصنيف الكلمات في مجموعات تربط بين أفراد كل مجموعة حالة صوتية واحدة أو متشابهة . ثم قام بمقارنة الكلمات في كل مجموعة بما يقابلها من كلمات الفصحى لتتبين أوجه الإتفاق وأوجه الإختلاف .

وقد أورد الباحث في ملاحق الدراسة قائمة تضم حوالي مائة كلمة تمثل معظم المجموعات التي تم تصنيفها[٢٤] .

لذلك فإن الدراسة الحالية دراسة مقارنة بالدرجة الأولى وتهدف إلى بيان بعض أوجه الاتفاق والاختلاف الصوتية بين الفصحى والحجازية .

٥ ـ الدراسة التطبيقية

ان أول خطوة في الدراسة التطبيقية هي رسم نظام الصوامت ونظام الصوائت في كل من الفصحى والحجازية .

وسيتناول الجزء الأول من الدراسة التطبيقية نظام الصوامت في كل من الفصحى والحجازية .

٥ ـ ١ ـ نظام الصوامت في كل من الفصحى والحجازية :

باستعراض المادة اللغوية التي لدينا[٢٥] ، يتبين أن نظام الصوامت في الفصحى هو على الوجه التالي :

نظام الصوامت في الفصحى

The Consonant System of Classical Arabic

	شفوي ثنائي Bilabial	شفوي أسناني Labiodental	أسناني dental	مفخم Emphatic	لثوي Alveolar	غاري Palatal	طبقي Velar	لهوي Uvelar	حلقي Pharyngal	حنجري glottal
Stop وقفي	b ب			t̤ d̤ ص ض	t d ت د		k ك	9 ق		ʔ أ
Fricative إحتكاكي		f ف	θ ð ث ذ	s̤ ð̤ ص ظ	S Z س ز	š ǯ ش ج	x ɣ خ غ		ḥ ʿ ح ع	h هـ
Liquid مائع			I ل		r ر					
Nasal أنفي	m م				n ن					
Glide إنزلاقي	w و					y ي				

نظام الصوامت في الحجازية المعاصرة

The Consonant System of Contemporary Hijazi Dialect

	شفوي ثنائي Bilabial	شفوي أسناني Labiodental	أسناني dental	مفخم Emphatic	لثوي Alveolar	غاري Palatal	طبقي Velar	لهوي Uvelar	حلقي Pharyngal	حنجري glottal
Stop وقفي	b ب			ṭ ḍ ص ض	t d ت د		k g ك ق			? أ
Fricative إحتكاكي		f ف		ṣ ẓ ص ظ	s z س ز	ǰ š ج ش	x ɣ خ غ		ḥ ʿ ح ع	h هـ
Liquid مائع			ل		ɹ r ر ر لسنية					
Nasal أنفي	m م				n ن					
Glide إنزلاقي	w و					y ي				

أما في الحجازية فإن نظام الصوامت هو على الوجه التالي :

وبمقارنة النظامين وبالإستعانة بالمادة اللغوية التي لدينا ، تتكشف لنا الحقائق الصوتية التالية :

٥ ـ ١ ـ ١ الصوامت الموجودة في الحجازية التي لا توجد في الفصحى :

تبين المادة اللغوية أن الصوامت التالية موجودة في الحجازية وغير موجودة في الفصحى : الصامت الوقفي الطبقي المجهور / g /

وهي القاف الحجازية كما في الكلمات :

قُولْ go : 1

قَبِلْ gabil

مِعْلَقَةْ miʔlagah

قِدِرْ gidir

يِقْتُلْ yigtul

ـ الصامت الإحتكاكي اللثوي المجهور المفخم / ẓ / وهي الظاء الحجازية كما في الكلمات :

ظَالِمْ ẓa:lim

ظَرِيفْ ẓari:f

ظَابِطْ ẓa:biṭ

٥ ـ ١ ـ ٢ ـ الصوامت الموجودة في الفصحى التي لا توجد في الحجازية :

تبين المادة اللغوية أن الصوامت التالية موجودة في الفصحى وغير موجودة في الحجازية . الصامت الوقفي اللهوي المهموس /q/ ، وهي القاف الفصيحة في الكلمات :

قَوْلْ qawl

قَبْلْ qabl

مِلْعَقَةْ milʔaqa

قِدْر qidr

يَقْتُلْ yaqtul

الصامتان الإحتكاكيان الأسنانيان / ɵ /, / ð / وهما الثاء والذال الفصيحتان كما في الكلمات :

ثَامِرْ ɵa:mir

ثَوْبْ Θawb

ثَوْرْ Θawr

ثَابِتْ Θa:bit

إِثْنَيْنْ iΘnain

ذَهَبْ ðahab

لِمَاذَا lima:ða:

ذَيْلْ ðayl

ذَبَحْ ðabah

مُوْذِي : muʔðiʔ

الصامت الاحتكاكي الأسناني المجهور المفخم / ðˤ / وهي الظاء الفصيحة ، كما في الكلمات :

ظَالِمْ ðˤa:lim

ظَهْرْ ðˤahr

ظَرِيفْ ðˤari:f

ظَمَأْ ðˤamaʔ

٥ ـ ١ ـ ٣ـ في كل من الفصحى والحجازية يعتبر كل من الصامات الوقفي الحنجري / ? / والصامت الإحتكاكي الحلقي المجهور / 9 / وحدة صوتية (فونيما) مستقلا ، وذلك لوجودهما في مجموعات من الثنائيات الصغرى minimal pairs وهذان الصامتان هما الهمزة والعين ، كما في الكلمات التالية :

الفصحى		الحجازية	
أَمَلْ	ʔamal	أَمَلْ	ʔamal
عَمَلْ	ʕamal	عَمَلْ	ʕamal
سَأَلَ	saʔal	سَأَلَ	saʔal
سَعَلْ	saʕal	سَعَلْ	saʕal

٥ ـ ١ ـ ٤ ـ الراء الفصيحة وهي الصامت المائع اللثوي المجهور / r / تتحول إلى راء لمسية مرققة /ɾ/ في الحجازية ، قبل الصائت المنخفض الوسطي / a / كما في الكلمات التالية :

الفصحى		الحجازية	
سَيَّارَةْ	sayya:rah	سَيَّارَةْ	sayya:ɾah
بُكْرَ	bukrah	بُكْرَ	bukɾah
عَرَبْ	ʕarab	عَرَبْ	ʕaɾab
عُمَرْ	ʕumar	عُمَرْ	ʕumaɾ
شَرَابْ	šara:b	شَرَابْ	šaɾa:b

٥ ـ ١ ـ ٥ ـ الصامت الوقفي اللهوي المهموس / q / وهو القاف الفصيحة يتحول في الحجازية إلى الصامت الوقفي الطبقي المجهور / g / وهي القاف الحجازية . كما في الكلمات التالية :

الفصحى		الحجازية	
قَبْلْ	qabl	قَبِلْ	gabil
لِقَاءْ	liqa :	لِقَا	liga :
قَوْلْ	qawl	قُولْ	go :1
قَلْبْ	qalb	قَلْبْ	galb
قُرْبْ	qurb	قُرْبْ	gurb

٥ ـ ١ ـ ٦ ـ في الحجازية يعتبر الصامت الوقفي الأسناني المهموس / t / وهو التاء ، والصامت الإحتكاكي اللثوي المهموس / s / وهو السين ، صوتين موقعيين أو allophones للوحدة الصوتية أو الـ Phoneme/ θ / ، وهو الصامت الإحتكاكي الأسناني المهموس ، أو الثاء الفصيحة ، وذلك لوجودهما في تنوعات حرة : free variations كما في الكلمات التالية :

الفصحى		الحجازية	
ثَابِتْ	θa:bit	سَابِتْ	sa:bIT
ثَامِرْ	θa:mir	تَامِرْ	ɬa:mIr
ثُرَيَّا	θurayya :	سْرَيَّا	srayya :
ثَاني	θa:ni :	تَاني	ta:ni
مُثْمِرْ	muθmir	مُسْمِرْ	musmIr
ثَوْرْ	θawr	ثُوُرْ	ɬ:o:r

٥ ـ ١ ـ ٧ ـ في الحجازية يعتبر الصامت الاحتكاكي اللثوي المجهور / z / وهو الزاي ، والصامت الوقفي اللثوي المجهور / d / وهو الدال ، صوتين موقعيين أو allophones للوحدة الصوتية أو الـ phoneme/ȥ/ وهو الصامت الإحتكاكي الأسناني المجهور ، أو الذال الفصيحة ، وذلك لوجودهما في تنوعات حرة : free variations كما في الكلمات التالية :

الفصحى		الحجازية	
هَذَا	ha : ȥ a:	هَادَا	ha: da
بِذْرَهْ	bi ȥ rah	بِزْرَهْ	bIzɮah
ذَيْلْ	ȥ ayl	دِيْلْ	de : l
ذَرَّهْ	ȥarrah	زَرَّهْ	zaɮɮah
ذَبَحْ	ȥabaḥ	دَبَحْ	dabaḥ
مُؤْذِي	muȥ i :	مُؤْزِي	muʔ zi :

٥ ـ ١ ـ ٨ ـ في الحجازية يعتبر الصامت الإحتكاكي اللثوي المجهور المفخم / z / وهو الظاء الحجازية . والصامت الوقفي الإرتدادي المجهور المفخم / d / ، وهو الضاد ، صوتين موقعيين أو allophones للوحدة الصوتية أو الـ Phoneme: /ȥ/ وهو الصامت الإحتكاكي الأسناني المجهور المفخم ، أو الظاء الفصيحة ، وذلك لوجودها في تنوعات حرة أو free variations كما في الكلمات التالية :

الفصحى		الحجازية	
ظَالِمْ	ẓa : lim	ظَالِمْ	ẓa : lIm
ظَهْرْ	ẓahr	ظَهْرْ	ḍahr
ظَرْفْ	ẓarf	ظَرْفْ	ẓarf
ظُهْرْ	ẓuhr	ضُهُرْ	ḍuhur

٥ ـ ١ ـ ٩ ـ الصامت الإحتكاكي اللثوي المهموس المفخم /s/ وهو الصاد الفصيحة ، ينطق دون تفخيم في الحجازية قبل الصوائت الملحوقة بالراء اللمسية / ɹ / كما في الكلمات التالية :

الفصحى		الحجازية	
يَصِيرْ	yaṣi : r	يْسِيرْ	ysi ɹ
صِرْتْ	ṣirt	سِرْتْ	s ɹt
صَارْ	ṣa : r	سَارْ	ṣa : ɹ

٥ ـ ١ ـ ١٠ ـ يحذف الصامت الوقفي الحنجري / ʔ / وهو الهمزة من أواخر الكلمات في الحجازية . كما في الكلمات التالية :

الفصحى		الحجازية	
يَجِيءْ	yaʒi : ʔ	يِجِيِ	yI3i :
جَاءْ	ʒa : ʔ	جَا	3a :
يُطْفِيءْ	yuṭfi ʔ	يِطْفِي	yIṭfi :
مِينَاءْ	mi :na : ʔ	مِينا	mi:naa
مَسَاءْ	masa : ʔ	مَسَا	masa :
سَوَاءْ	sawa : ʔ	سَوَا	sawa :

وتشذ عن ذلك بعض الكلمات إذا تعمد ناطقوها أن تكون فصيحة أو قريبة من الفصيح ، كأن يقول أحدهم في الحديث عن الله تعالى : ﴿ يفْعَلْ ما يَشَاءُ ﴾ .
أو يصف مسيئا فيقول : ﴿ هَاذَا مُسيءٌ لنَفْسُهْ ﴾ ، وبذلك تتبين بعض أوجه الشبه والإختلاف في نظام الصوامت في كل من الفصحى والحجازية .

٥ ـ ٢ نظام الصوائت
في كل من الفصحى والحجازية

باستعراض المادة اللغوية التي لدينا ، يتبين أن نظام الصوائت في الفصحى هو على الوجه التالي :

نظام الصوائت في الفصحى

The Vowel System of Classical Arabic

أولا الصوائت الطويلة Long Vowels

مرتفع أمامي : (ياء المد) i : High Front
منخفض وسطي : (ألف المد المرققة) a : Low Central
منخفض خلفي : (ألف المد المفخمة) ɑ : Low Back
مرتفع خلفي : (واو المد) u : High Back

ثانيا الصوائت القصيرة Short Vowels

مرتفع أمامي : (الكسرة) i High Fornt
منخفض وسطي : (الفتحة المرققة) a Low Central
منخفض خلفي : (الفتحة المفخمة) ɑ Low Back
مرتفع خلفي : (الضمة) u High Back

والذي يمكن رسمه في الجدول التالي :

نظام الصوائت في الفصحى

The Vowel System of Classical Arabic

		أمامي front	وسطي Central	خلفي Back
High مرتفع	Long طويل	i :		u :
	Short قصير	i		u
Mid متوسط	Long طويل			
	Short قصير			
Low منخفض	Long طويل		a :	ɑ :
	Short قصير		a	ɑ

نظام الصوائت في الحجازية

The Vowel Higazi of system Abrbic

أما في الحجازية ، فان نظام الصوائت هو على الوجه التالي :

نظام الصوائت في الحجازية المعاصرة

The Vowel System of Contemporary Hijazi Dialect

أولا : الصوائت الطويلة — **Long Vowels**

مرتفع أمامي : i : High Front

متوسط أمامي : e : Mid Front

منخفض وسطي : a : Low Central

منخفض خلفي : a : Low Back

متوسط خلفي : o : Mid Back

مرتفع خلفي : u : High Back

ثانيا : الصوائت القصيرة : Short Vowels

مرتفع أمامي : I High Front

منخفض وسطي : a Low Central

منخفض خلفي : ɑ Low Back

مرتفع خلفي : u High Back

والذي يمكن رسمه في الجدول التالي :

نظام الصوائت في الحجازيـــة

The Vowel System of Contemporary Hijazi Dialect

		أمامي Front	وسطي Central	خلفي Back
High مرتفع	Long طويل	i :		u :
	Short قصير	I		u
Mid متوسط	Long طويل	e :		o :
	Short قصير			
Low منخفض	Long طويل		a :	ɑ :
	Short قصير		a	ɑ

وبمقارنة النظامين ، وبالاستعانة بالمادة اللغوية التي لدينا ، تنكشف لنا الحقائق الصوتية التالية :

٥ ـ ٢ ـ ١ ـ الصوائت الموجودة في الحجازية والتي لا توجد في الفصحى :

بمقارنة نظامي الصوائت في الفصحى والحجازية ، يتبين أن الصوائت التالية موجودة في الحجازية وغير موجودة في الفصحى

الصائت المرتفع الأمامي / I / وهي الكسرة الحجازية كما في الكلمات الحجازية التالية :

قَبِلْ	gabIl
عِنْدُو	ʕ Indu
يِنْجَحْ	yInʒah
قِدْرْ	gIdIr
يِقْتُلْ	yIgtul

الصائت المتوسط الأمامي الطويل / e : / ، كما في الكلمات التالية :

بيتْ	be : t
عِينِينْ	ʕ e : ne :n
فِينْ	fe : n
لِيهْ	le :
خِيرْ	xe : r
سِيلْ	se : l

الصائت المتوسط الخلفي الطويل / O : / ، كما في الكلمات الحجازية التالية :

قُولْ	go :l
تُوبْ	to : b
جُوزْ	ʒ o : z
عُونْ	ʕ o : n
لُونْ	lo : n
تُورْ	to : r

٥ ـ ٢ ـ الصوائت الموجودة في الفصحى التي لا توجد في الحجازية :

دلت المقارنة بين نظام الصوائت في الحجازية ونظام الصوائت في الحجازية أن الصائت المرتفع الأمامي القصير / i / ، موجود في الفصحى وغير موجود في الحجازية ، كما في الكلمات التالية من الفصحى .

هِيَ	hiya
ظَالِمْ	ða : lim
جِئْتْ	ʒiʔt
قِدْرْ	qidr
ثَابِتْ	Θa : bit
رِئَةْ	riʔah

٥ ـ ٢ ـ ٣ ـ تتحول الصوائت التي تلي أحرف المضارعة النون والياء والتاء هي الصائت المنخفض / a / أو الصائت المرتفع / u / ، في الفصحى إلى الصائت المرتفع الأمامي / I / في الحجازية وهو تحرك ياء وتاء ونون المضارعة بالكسرة في كل أفعال المضارعة الحجازية ، كما في الكلمات التالية :

الفصحى		الحجازية	
نَسْكُنْ	naskun	نِسْكُنْ	nIskun
نُعْطِي	nuʕti :	نِعْطِي	nIʕti :
تَسْأَلْ	tasʔal	تِسْأَلْ	tIsʔal
تَحْضُرْ	taḥḍur	تِحْضُرْ	tIḥḍur
تَشْتَرِي	taṣṭari :	تِشْتَرِي	tIṣtari :
يَشْرَبْ	yaṣrab	يِشْرَبْ	YIṣɪab
يَنْجَحْ	yanʒaḥ	يِنْجَحْ	YInʒaḥ
يَجِيْء	Yaʒi :ʔ	يِجِي	YIʒi :
تَشْرَبْ	taṣrab	تِشْرَبْ	tIsɪab
تَنْجَحْ	tanʒaḥ	تِنْجَحْ	tInʒaḥ
تَجِيْء	taʒi :ʔ	تِجِي	tIʒi :

٥ ـ ٢ ـ ٤ ـ تتحول الصوائت التي تلي سابقة الأمر الهمزة في الفصحى ، وهي / i / / a / / u / ، وهي الفتحة والضمة والكسرة ، جميعاً إلى الفتحة وهي الصائت / a / ، في الحجازية .

ويصبح ذلك قاعدة عامة Generalization كما في الأفعال التالية :

الفصحى		الحجازية	
إِمْشِ	ʔimṣi	أَمْشِي	ʔamsi :
أُكْتُبْ	ʔuktub	أَكْتُبْ	ʔaktub
أَعْطَ	ʔaʕti	أَعْطِي	ʔaʕti :
إِشْرَبْ	ʔiṣrab	أَشْرَبْ	ʔaṣṛab

وتزاد هذه السابقة وهي الهمزة المفتوحة في كل أفعال الأمر الرباعية أو الخماسية المزيدة ، التي تبدأ بالتاء ، ليصبح ذلك قاعدة عامة في هذا النوع من الأفعال ، كما في الأفعال التالية :

الفصحى		الحجازية	
تَوَكَّلْ	tawakkal	أَتْوَكَّلْ	ʔatwakkal
تَزَوَّجْ	tazawwaʒ	أَتْجَوَّزْ	ʔatʒawwaz
تَقَابَلْ	taqq:bal	أَتْقَابَلْ	ʔatga : bal
تَمَنَّ	tamanna	أَتْمَنَّى	ʔatmanna :
تَوَضَّأْ	tawaḍḍa	أَتْوَضَّا	ʔatwaḍḍa :

٥ ـ ٢ ـ زيادة أو إقحام الصوائت : Vowel Insertion

لا تسمح الحجازية بالتقاء الصوامت الساكنة : Consonant cluster في أواخر الأسماء ، ولو التقى صامتان ساكنان في آخر اسم في الحجازية فان صائتاً يزاد أو يقحم لمنع التقائهما ، كما في الكلمات التالية :

الفصحى		الحجازية	
لَحْم	laḥm	لَحَمْ	laham
فَحْم	faḥm	فَحَمْ	faḥam
تَمْر	tamr	تَمُرْ	tamur
قَبْل	qabl	قَبِلْ	gabIl

الفصحى		الحجازية	
عَقْلْ	ʔ aql	عَقِلْ	ʔ agIl
شَهْرْ	ṣahr	شَهَرْ	ṣahaɾ
مِصْرْ	miṣr	مَصُرْ	masur
عَظْمْ	ʔ aẓm	عَضُم	adum
نَخْلْ	naxl	نَخَلْ	naxal

ولا يحصل ذلك في الأفعال حيث يمكن أن يلتقي صامتان ساكنان في الأفعال ، كما في الكلمات التالية :

الفصحى		الحجازية	
قُلْتْ	qult	قُلْتْ	gult
سَهِرْتْ	sahirt	سِهِرْتْ	sIhIɾt
مَرِضْتْ	mariḍt	مِرِضْتْ	mIrIḍt

تضعيف أحرف العلة : Semivowel Gemination

الصوامت من حروف العلة (الواو والياء) التي تكون غير مضعفة في الفصحى ، تضعف الحجازية بعد الصوائت المرتفعة : high Vowels . كما في الكلمات التالية :

الفصحى		الحجازية	
هُوَ	huwa	هُوَّ	huwwa
هِيَ	hiya	هِيَّ	hIyya
رِئَةْ	riʔah	رِيَّهْ	r ɨ yya
—	—	جُوَّهْ	3uwwah
مُرُوءَةْ	muru :ʔ ah	مُرُوَّةْ	muruwwah

٥ ـ ٢ ـ ٧ ـ دمج الصوائت : Vowel Coalescence

الصائت المنخفض الوسطي / a / ، والمنخفض الخلفي / ɑ / ، المتبوعان بالصامت الانزلاقي / y / يتحول كل منهما إلى صائت طويل وآخر . هو الصائت المتوسط الأمامي الطويل : e / . كما في الكلمات التالية :

الفصحى		الحجازية	
إِثْنَيْنْ	ɨenayn	إِتْنِينْ	Itne :n
بَيْتْ	bayt	بِيتْ	be :t
صَيْفْ	ṣayf	صِيفْ	ṣe:f
عَيْنْ	ʕayn	عِينْ	ʕe : n
سَيْلْ	sayl	سِيلْ	se : l
خَيْرْ	xayr	خِيرْ	xe : r
ذَيْلْ	ðayl	ديلْ	de :l

أما إذا لحق نفس الصائتين / a / , / a / ، بالصامت الإنزلاقي / w / فيدمج كل منهما مع الصامت الإنزلاقي في الصائت الخلفي الطويل / : O / ، كما في الكلمات التالية :

الفصحى		الحجازية	
قَوْلْ	qawl	قُولْ	go :l
عَوْنْ	qawl	عُونْ	ʕ o : n
لَوْنْ	ʕawn	لُونْ	lo : n
ثَوْرْ	ʟawn	تُورْ	to :r
كَوْنْ	ɵawr	كُونْ	ko : n
فَوْزْ	kawn	فُوزْ	fo : z
	fawz		

٥ ـ ٢ ـ ٨ ـ القلب المكاني : Metathesis

في بعض الكلمات الحجازية ، يتبادل صامتان أو صائتان موضعيهما . ليحل كل منهما محل الآخر ، كما في الكلمات التالية :

الفصحى		الحجازية	
(١) يَتَزَوَّجُ	yatazawwaʒ	يِتْجَوَّزْ	yItʒawwaz
(٢) تَتَزَوَّجُ	tatazawwaʒ	تِتْجَوَّزْ	tItʒawwaz
(٣) مِلْعَقَةٌ	milʔaqah	مِعْلَقَةْ	mIʔlagah
(٤) يَبْغِي	yabɤi :	يِبْغَى	yIbɤa :

في مثال (١) تبادل كل من الصامتين الزاي والجيم / ʒ / ، و / z / الموضع . وحصل نفس التبادل في مثال (٢) .

وفي المثال (٣) تبادل كل من الصامتين العين واللام / l / ، / ʔ / الموضع .

أما في مثال (٤) فإن الصائتين / a / ، / i / تبادلا الموضع بعد أن تحولت / i / إلى / I / في الحجازية .

وبذلك نكون قد استعرضنا بعض أهم الفروق بين نظام الصوائت في الفصحى ونظام الصوائت في الحجازية .

خاتمـــة

إن هذه الدراسة كما ذكر في مقدمتها لا تهدف إلى إيجاد عمل متكامل يغطي كل جوانب الاتفاق والإختلاف الصوتية بين الفصحى والحجازية بل إن كل ما هدفت إليه الدراسة هو إيجاد عمل موجز في هذا الإتجاه ، يفتح المجال أمام دراسات مستقبلية كثيرة تحتاج إليها الحجازية في المناحي الصوتية والتركيبية والتاريخية وغيرها .

ومرة أخرى ، لابد من التأكيد على أن الدراسة العلمية المقننة لأى لهجة عامية لاتعنى دعوة إلى العامية .

والدراسة الحالية قد حاولت أن تمضى في اتجاه الدراسة العلمية للهجة مهمة هى اللهجة الحجازية . وقدمت وصفا لنظامي الصوامت والصوائت فيها مع مقارنة سريعة لهما بنفس النظامين في الفصحى .

ووضعت هذين النظامين في جداول مقننة ، يمكن أن يرجع إليها كل من أراد أن يتعرف على النظام الصوتي في الحجازية بشكل مختصر وواضح .

ونظراً للوقت المحدود المتاح لهذه الدراسة ، فإنها لم تتعرض للجوانب التفسيرية خلال وقوفها على النظام الصوتي للحجازية وإنما اقتصرت على الجوانب الوصفية .

كما أن الدراسة لم تقدم قواعد صوتية معقدة لكل ظاهرة صوتية تعرضت لها ، وإنما شرحت تلك القواعد شرحا ميسرا ليمكن التعرف عليها بسهولة ، ويزداد هذا التعرف من خلال الأمثلة الكثية التي فاضت بها الدراسة .

ويبقى الأمل معقودا في الدراسات المستقبلية التي يمكن أن تلقي المزيد من الضوء على هذه اللهجة المهمة التي لم يكن حظها وافراً من الدراسات العلمية ، كما كان حظ غيرها من اللهجات العربية التي تقل عنها في الأهمية التاريخية والجغرافية والسياسية .

هوامش البحث

(١) النهاية في غريب الحديث . ج ١ . ص ٣ .
(٢) صبح الأعشى . ج ٦ . ص ٣٧١ .
(٤) نفس المصدر السابق .
(٥) اللهجات في الكتاب لسيبويه . ص ٨ .
(٦) الدراسات اللهجية والصوتية عند ابن جني . ص ٢٣ .
(٧) المستوى اللغوى للفصحى واللهجات . ص ٩١ .
(٨) التطور اللغوي التاريخي . ص ٣٥ .
(٩) راجع دراسة الدكتور محمد حسن باكلا : النظام الصوتي والصرفي في اللغة العربية .
(١٠) See : The syntax of Urban Hijazi Arabic .
(١١) Saudi Arabic . Urban Hijazi Dialect . p . v .
(١٢) نفس المصدر السابق .
(١٣) principles of the International phonetic Association .
(١٤) أسس علم اللغة . ص ٥١ .
(١٥) Ammual Review of Applied linguistics.
(١٦) مستويات العربية المعاصرة في مصر . ص ص ٩٠ـ٩١ .
(١٧) تاريخ الدعوة إلى العامية وآثارها في مصر . ص ٣ .
(١٨) Directions in Sociolinguistics, p. 277.
(١٩) المستوى اللغوي . ص ٢٦ .
(٢٠) في اللهجات العربية . ص ١٦ .
(٢١) التركيب اللغوي للهجة الحجازية . ص ٣ .
(٢٢) صفة جزيرة العرب . ص ٥٨ .
(٢٣) النحو والصرف بين التميميين والحجازيين . ص ١٢ .
(٢٤) انظر « قائمة نماذج الكلمات المستعملة في الدراسة » في ملاحق هذا البحث .
(٢٥) انظر نفس القائمة السابقة .

مصادر البحث ومراجعه

(١) ابن الأثير ، أبو السعادات المبارك بن محمد . النهاية في غريب الحديث والأثر . القاهرة : ١٣١١ هـ

(٢) آل غنيم ، صالحة . اللهجات في الكتاب نسيبويه ، أصواتا وبنية . مكة المكرمة . جامعة أم القرى ، ١٤٠٥ هـ .

(٣) أنيس ، ابراهيم . الأصوات اللغوية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧١ م .

(٤) أنيس ، ابراهيم . في اللهجات العربية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٣ .

(٥) أيوب ، عبدالرحمن . أصوات اللغة . القاهرة : مطبعة الكيلاني ، ١٩٦٨ .

(٦) باكلا ، محمد حسن . النظام الصوتي والصرفي في اللغة العربية : دراسة للفعل في اللغة المحكية في مكة المكرمة . بيروت . مكتبة لبنان ، ١٩٧٩ .

(٧) باى ، ماريو . أسس علم اللغة . ترجمة د . احمد مختار عمر . القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٨٣ م .

(٨) بدوي ، السعيد محمد . مستويات العربية المعاصرة في مصر . القاهرة : دار المعارف ، د . ت .

(٩) البركاتي ، الشريف عبد الله . النحو والصرف بين التميميين والحجازيين . مكة المكرمة : جامعة أم القرى : رسالة ماجستير ، ١٣٩٦ هـ .

(١٠) بركة ، بسام . معجم اللسانية . طرابلس : جروس ، ١٩٨٥ .

(١١) بشر، كمال. علم اللغة العام : الأصوات . القاهرة: دار المعارف : ١٩٦٩م .

(١٢) بن تنباك، مرزوق. الفصحى ونظرية الفكر العامي: جامعة الملك سعود، ١٤٠٧هـ.

(١٣) حسن ، محمد . اللغة العربية المعاصرة . القاهرة : دار المعارف ، د . ت .

(١٤) حسنين ، صلاح الدين . المدخل الى علم الاصوات : دراسة مقارنة . القاهرة : الاتحاد العربي ، ١٩٨١ م .

(١٥) الخولي ، محمد على . الأصوات اللغوية . الرياض : مكتبة الخريجي ، ١٤٠٧ هـ .

(١٦) زكريا ، نفوسه . تاريخ الدعوة الى العامية وآثارها في مصر . القاهرة : دار المعارف ، ١٩٦٤ م .

(١٧) السمرائى ، ابراهيم . التطور اللغوي التاريخي . بيروت : دار الأندلس ، ١٩٨١ .

(١٨) عبدالتواب ، رمضان . التطور النحوي للغة العربية : محاضرات القاها في الجامعة المصرية المستشرق الألماني : برجشتراسر . القاهرة : مكتبة الخانجي ، ١٩٨٢ .

(١٩) عبده ، داود . دراسات في علم أصوات العربية . الكويت : مؤسسة الصباح ، د . ت .

(٢٠) عريف ، محمد خضر . القواعد اللسانية لأوزان الفعل الثلاثي في العربية . بحث مخطوط ، ١٤٠٩ هـ .

(١٢) عمر ، أحمد مختار . دراسة الصوت اللغوي . القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٨١م .
(٢٢) عيد ، محمد . المستوى اللغوى للفصحى واللهجات . . القاهرة : عالم الكتب ، د . ت .
(٢٣) عيد ، محمد . المظاهر الطارئة على الفصحى . القاهرة : عالم الكتب ، د . ت .
(٢٤) القلقشندي ، ابو العباس . صبح الأعشى في صناعة الانشا . القاهرة : ١٣٣١ هـ .
(٢٥) كاكيا ، بيير . العريف : معجم في مصطلحات النحو العربي . بيروت : دار القلم ، ١٩٧٣ م .
(٢٦) اللبدي ، محمد . معجم المصطلحات النحوية والصرفية . بيروت : مؤسسة الرسالة ، ١٩٨٦ م .
(٢٧) مالمبرج ، برتيل . علم الأصوات . ترجمة الدكتور عبدالصبور شاهين . القاهرة : مكتبة الشباب ، ١٩٨٥ .
(٢٨) النعيمي ، حسام الدراسات اللهجية والصوتية عند ابن جني . بغداد : منشورات وزارة الثقافة والاعلام ، ١٩٨٠ م .
(٢٩) الهمداني ، الحسن بن أحمد . صفة جزيرة العرب . تحقيق محمد بن علي الأكوع . الرياض : دار اليمامة ، ١٣٩٤ هـ .
(٣٠) وافي ، على عبدالواحد . (محقق) . مقدمة ابن خلدون ، لعبدالرحمن ابن خلدون . القاهرة : ١٩٥٧ .

ثانيا : المصادر الأجنبية : Bibliography

(1) Abu - Absi, Samir. « Language - in Education in the Arab Middle East, » in : **Annual Review of Applied Linguistics . 1981.** Rowly : Newbury , 1982 .

(2) Bakalla , Mohammed . **The Morphological and Phonological Components The Arabic Verb (Meccan Arabic)** . London : Longman , 1979 .

(3) Barake , Bassam . **Dictionaire de Linguistique** . Tripoli : Jarrous Press , 1985 .

(4) Cachia, Pierre. **The Monitor : A Dictionary of Arabic Grammatical Terms.** London : Longman, 1973.

(5) Gumpers, John, and Hymes, Dell. (Editors). **Directions in Sociolinguistics.** New York : Holt, Rinehart and Winston, 1972 .

(6) Helmy - Hassan , Saleh . **Verb Morphology of Egyptian Colloquial Arabic Cairene Dialect.** University of Michigan , 1960 .

(7) Hyman . Larry . **Phonology : Theory and Analysis** . New York : Holt, Rienehart and Winston , 1975 .

(8) Johnstone , T.M. **Eastern Arabian Dialect Studies** . London : Oxford University Press , 1967 .

(9) Ladefoged, Peter. **A Course in Phonetics.** New York : Harcourt Brace Jovonovich, 1975.

(10) Liles, Bruce. **An Introduction to Linguistics.** New Jersey : Prentice - Hall, Inc., 1975.

(11) Omar, Margaret. **Saudi Arabic : Urban Hijazi Dialect** . Washington, D.C : Foreign Service Institute, 1975.

(12) Oraif, Muhammad. **The Structure of Arabic Discourse** A Master's Thesis. San Diego State University, 1982 .

(13) **Principles of the International Phonetic Association.** London : University College, 1949.

(14) Qafisheh, Hamdi. **A Basic Course in Gulf Arabic.** Beirut : Librarie Du Liban, 1975.

(15) Sieny , Mahmoud . **The Syntax of Urban Hijazi Arabic** . London : Longman , 1978 .

(16) Sloat , Clarence , and Others . **Introduction to Phonology** . New Jersey : Prentice - Hall , Inc., 1978 .

الملاحق

ملحق رقم (١)

الرموز المستعملة في الدراسة وما يقابلها من حروف وحركات عربيـــة

Symbols Used in Transcripions and Their Arabic Counterparts

الصوامت :

Consonants

1.	ʔ	أ	17.	ṭ	ط
2.	b	ب	18.	ẓ	ظ
3.	t	ت	19.	Ẓ	ظ (الحجازية)
4.	θ	ث	20.	ʕ	ع
5.	ǯ	ج	21.	ɣ	غ
6.	ḥ	ح	22.	f	ف
7.	x	خ	23.	q	ق
8.	d	د	24.	g	ق (الحجازية)
9.	ð	ذ	25.	k	ك
10.	r	ر	26.	l	م
11.	ɾ	ر (اللمسية)	27.	m	م
12.	z	ز	28.	n	ن
13.	s	س	29.	h	هـ
14.	š	ش	30.	w	و
15.	ṣ	ص	31.	y	ي
16.	ḍ	ض			

الصوائت			Vowels	
امالة	e :	6.	كسرة	1. i
آ (حرف علة)	a :	7.	فتحة مرققة	2. a
و (حرف علة)	o :	8.	ضمة	3. u
و (حرف علة)	u :	9.	فتحة مفخمة	4. ɑ
آ (حرف علة مفخم)	ɑ :	10.	ي (حرف علة)	5. i :

ملحق رقم (٢)

قائمة
نماذج الكلمـــات المستعملة في الدراســـة

الفصحى	الحجازية	ا ص . د . للفصحى	ا ص . د . للحجازية
هُوَ	هُوَّ	huwa	hywwa
هِيَ	هِيَّ	hiya	hiyya
هُمْ	هُمَّ	hum	homma
بَيْتْ	بِيتْ	bayt	be : t
قَوْلْ	قُولْ	qawl	go : l
عَيْنْ	عِينْ	ʕ ayn	ʕe : n
ذَهَبْ	دَهَبْ	ð ahab	dahab
ثَوْبْ	تُوبْ	θ awb	to : b
هَذَا	هِادَا	ha:ða :	ha : da :
ظَالِمْ	ظَالِمْ	ð a : lim	za : LIm
قَبْلْ	قَبِلْ	qabl	gabIl
لَحْمْ	لَحَمْ	laḥm	laḥam

ا . ص . د . للحجازية	ا . ص . د . للفصحى	الحجازية	الفصحى
šaha£	šahr	شَهَرْ	شَهْرْ
ṣabur	ṣabr	صَبُرْ	صَبْرْ
yl3i :	yazi : '	يِجِي	يَجِيءْ
3a :	3a :	جَا	جَاءْ
mi :n	man	مِينْ	مَنْ
subuh	subh	صُبُحْ	صُبْحْ
3i : t	3i t	جِيت	جِئْتْ
ʕ e : ne :n	ʕ aynayn	عِينِينْ	عَيْنَيْنْ
indu	ʕ indahu	عِنْدُو	عِنْدَهُ
abu :	abu : hu :	أَبُو	أَبُوهُ
ʕ ali .	ʕ aliy	عَلِي	عَلِيٌّ
ylbɣa :	yabɣi :	يِبْغَى	يَبْغِي
sIleyma : n	sulayma : n	سِلِيمَانْ	سُلَيْمَانْ
ya : kul	ya ʔ kul	يَاكُلْ	يَأْكُلْ
ylš£ab	yašrab	يِشْرَبْ	يَشْرَبْ
YIn3ah	yan3ah	يِنْجَحْ	يَنْجَحْ
3o : z	zaw3	جُوزْ	زَوْجْ
tIt3awwaz	tatazawwa3	تِتْجَوَّزْ	تَتَزَوَّجْ
YIt3awwaz	yatazawwa3	يِتْجَوَّزْ	يَتَزَوَّجْ
fe : n	ʔ ayn	فِينْ	أَيْنْ
mIta :	mata :	مِتَى	مَتَى
le :	lima	لِهْ	لِمَ
e : š	ayyušayʔ	إِيشْ	أَيُّ شَيْءٍ
miʕlagah	milʕaqah	مِعْلَقَهْ	مِلْعَقَهْ
gIdIr	qidr	قِدِرْ	قِدْرْ
ylgtul	yaqtul	يِقْتُلْ	يَقْتُلْ

الفصحى	الحجازية	ا . ص . د . للفصحى	ا . ص . د . للحجازية
بِذْرَةْ	بِزْرَهْ	biǯrah	bIzɮah
ذَرَّةْ	زَرَّهْ	ǯ arrah	zaɮɮah
ثَابِتْ	سَابِتْ	ɵa : bit	sa : bIt
ثَامِرْ	تَامِرْ	ɵa : mir	ta : mIr
ثُرَيَّا	سْرَيَّا	ɵurayyah	srayyah
سَيَّارَةْ	سَيَّارَةْ	sayya : rah	sayya : ɮ ah
بُكْرَةْ	بُكْرَهْ	bukrah	bukɮah
عَرَبْ	عَرَبْ	ʕarab	ʕaɮab
عُمَرْ	عُمَرْ	ʕumar	ʕumaɮ
شَرَابْ	شَرَابْ	šarq : b	šaɮa : b
إِثْنَيْنْ	إِتْنِينْ	ieneyn	Itne :n
عَيْنْ	عِينْ	ʕayn	ʕe : n
سَيْلْ	سِيلْ	sayl	se : l
خَيْرْ	خِيرْ	xayr	xe : r
ذَيْلْ	دِيلْ	ǯ ayl	de : l
عَوْنْ	عُونْ	ʕawn	ʕo : n
لَوْنْ	لُونْ	lawn	lo : n
تَوْرْ	تُورْ	ɵawr	to : r
كَوْنْ	كُونْ	kawn	ko : n
فَوْزْ	فُوزْ	fawz	fo : Z
مِئَةْ	مِيَّةْ	Miʔah	MIyyah
رِئَةْ	رِيَّةْ	riʔah	riyyah
ظَهْرْ	ضَهَرْ	ǯ qhr	ḍahar
ظُهْرْ	ضُهُرْ	ǯ uhr	ḍuhur
ظَرِيفْ	ظَرِيفْ	ǯ ori : f	ẓari : f

الفصحى	الحجازية	ا . ص . د . للفصحى	ا . ص . د للحجازية
أَمَلْ	أَمَلْ	ʔamal	ʔamal
عَمَلْ	عَمَلْ	ʕamal	ʔamal
عَلَمْ	عَلَمْ	ʕalam	ʕalam
أَلَمْ	أَلَمْ	ʔalam	ʔalam
إِمْشِ	أَمْشِي	ʔimsi	ʔamṣi :
أُطْلُبْ	أَطْلُبْ	ʔuṭlub	ʔatlub
أَعْطِ	أَعْطِي	ʔaʕṭi	ʔaʕti :
إِشْرَبْ	أَشْرَبْ	ʔišrab	ʔaštab
تَزَوَّجْ	أَتْجَوَّزْ	tazawwaʒ	ʔatʒawwaz
تَوَكَّلْ	أَتَوَكَّلْ	tawakkal	ʔatwakkal
تَصَرَّفْ	أَتْصَرَّفْ	taṣarraf	ʔatṣarraf
يُطْفِيْء	يِطْفِي	yuṭfiʔ	yItfi ;
يُبْطِيْء	يِبْطِي	yuḅtiʔ	yibṭi :
مِيناء	مِينَا	mi : na ?	mi : na
مَسَاءْ	مَسَا	masa :?	masa :
سَوَاءْ	سَوَا	sawa :?	sawa :
ذَبَحْ	ذَبَحْ	ʒabah	dabaḥ
مُؤْذِي	مُؤْزِي	muʔʒi :	muʔzi

ABSTRACT

Some Phonological similarities and Differences Between Classical Arabic and Hijazi Dialect

By

Dr. Mohammad K. Oraif

Assistant Professor, Department of Arabic, Faculty of Arts & Humanities, King Abdulaziz University

The current study Provides a linguistic comparison between Classical Arabic and Hijazi Dialect (spoken in the major cities of the Western Region of Saudi Arabia, Makkah, Madina, and Jeddah).

The Comparison is done Within the framework of investigating some of the phonological similarities and differences betweek Classical Arabic and Hijazi Dialect .

The study proposes that Hijazi is developdt from Classical Arabic , Arabic , and uses a linguistic data consisting of 2,000 words that was collected by the author through a specific period of time . The criteria for choosing these words depended on the way They are pronounced in both languages .

The next step was deviding these words to several groups. Each group represents a phonological difference between the two languages . Next, comparison was done among groups of words in both languages .

The study consists of two major parts . The first part is devoted to the consonant system in both Hijazi and Classical Arabic The second part the devoted to the Vowel system . And in both parts, the author investigated the most important phonological similarities and differences between the two languages, through explaining ten phonological points in both the Vowel and Consonant systems.

The author used the International Phonetic Alphabet I. P. A. in his phonological transcription of the linguistic data . With some minor changes to fit the typing procedures.

The author explained that the current study is a pure discriptive study, and does not cover the explanatory factors. Such factors can be covered in a future study.

Due to the limited time offered to this study, it does not cover all Phonological similarties and differences in Hijazi and Classical Arabic . It covers however, the most important differences.

٣٠٠٠٠٠٠٨

مجلة جامعة أم القرى

مجلة فصلية للبحوث العلمية المحكمة

السنة السادسة العدد الثامن العام ١٤١٤هـ/١٩٩٣م

مجلة جامعة أم القرى السنة السادسة العدد الثامن العام ١٤١٤ هـ

٣-٠٠٠٠٠٨

القلب المكاني

الدكتور محمد العُمـــرى*

* حصل على الدكتوراه من جامعة أم القرى من قسم الدراسات العليا العربية في فقه اللغة عمل وكيلاً لعميد معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى ثم عميداً للمعهد بعد ذلك يعمل حالياً رئيسا لقسم اللغة والنحو والصرف بكلية اللغة العربية الأبحاث:

١ ـ تحقيق كتاب المُنتخب لكُراع النمل ويقع في مجلدين طبع بمعهد البحوث بالجامعة .

٢ ـ تحقيق كتاب المُجَرّد لكراع النمل صدر منه الجزء الأول .

ملخص البحث

إن موضوع القلب المكاني من الموضوعات التي تضرب بجذور عميقة فى تراثنا العربى وقد خصه النحاة بالبحث ، وتناوله الصرفيون فى مصنفاتهم ولم يهمله اللغويون ؛ لذلك كان من الموضوعات التي نُظر إليها من عدة جهات ، وهذا البحث يستعرض هذه الظاهرة كما صورتها كتب التراث ، وقد حددت الحديث في هذا الموضوع على النحو التالي :

أولاً : القلب المكاني الذي خصصت له هذا البحث وهو القلب الذي يسميه النحاة لغات ، ويسميه اللغويون قلبا كجَذَبَ وجَبَذَ ، وقد أبنت نوعين من القلبين ، وكان الحديث في واحد منهما .

ثانيا : ـ قمت فى هذا البحث بعرض ظاهرة القلب كما صورتها كتب التراث نحوية كانت أو صرفية أو لغوية ، وقد نوقشت بعض الأراء التى رآها بعض العلماء وخاصة في تلك الأمثلة التي يرى النحويون والصرفيون أنها من اللغات وليست من القلب المكانى .

ثالثا : ـ وممن أدلى بدلوه فى هذا الموضوع العلماء المحدثون من عرب ومستعربين وقد عرضت جملة من أقوال هولاء وأولئك ، كما أننى ألمحت إلى أن هذه الظاهرة ليست مما اختصت به العربية وإنما يقع فى اللغات الأخرى.

رابعا : ـ من خلال الوقوف على هذا الموضوع وعلى أمثلته وجدت أنه قديما مما يدخل فى باب الصرف فتكلم عنه الصرفيون ، وأيضا لم يهمله النحويون . وبعرض الموضوع على الرأى الحديث فى الدرس اللغوى استطاع علم الأصوات أن يضم هذا الموضوع إلى موضوعاته ، فاتضح أنه موضوع صوتى .

وقد انتهيت في البحث إلى رأي جديد في تفسير موضوع القلب وكيفية وقوعه وبعض الأسباب المؤدية إليه ، وأحسب أن أحدا لم يسبقني إلى تطبيق هذا الرأي على النحو التوضيحي الذي سيراه القارىء في آخر البحث .

وفي الختام أسأل الله أن ينفع بهذا العمل وأن يجنبنا العجب بما نحسن والادعاء لما لا نحسن والله المستعان وعليه الاعتماد والتكلان .

القلب المكاني

يتصدر القلب المكاني الموضوعات التي تهتم بها كتب اللغة التي تتناول أبواباً مختلفة في اللغة ، كالمشترك اللفظي ، والمترادف ، والأضداد ، ويجد القلب المكاني متسعا في مصنفات النحو والصرف في التراث القديم .

كذلك لم تخل بحوث المحدثين أيضاً من التعرض لهذه الظاهرة ، فمنها مايشير إليها إلماحاً ، ومنها مايقف عندها وقفة يشعر القاريء لأول وهلة بأن الموضوع قد استوفى حقه من البحث .

وقد أطلت النظر في هذه الظاهرة ، ونقَّبت عنها في مظانها وفي غير مظانها ، ورأيت أنها تستحق من الباحث أن يخصها بشيء من جهده العلمي ، وسأقدم للقاريء مقدمة مختصرة لمقاصد البحث الذي سأعده عن هذه الظاهرة .

أولاً :

سأبدأ خطتي في الدراسة بتحديد نوع القلب الذي سيكون موضوع هذه الدراسة ؛ لأن هناك نوعين من القلب هما :

الأول :

القلب الصحيح ـ كما يقول البيصريون[1] ـ مثل شَاكِي السِّلاح وشَائِكٍ ، وجرف هارٍ وهائر .

الثاني :

القلب الذي يسميه البصريون لغات ، ويعده الكوفيون قلباً كجَذَبَ وجَبَذَ ، وهذا النوع من القلب هو مدار هذا البحث .

ثانياً :

سأقوم بعرض هذه الظاهرة من خلال بعض كتب التراث التي تناولتها سواء أكانت نحوية أم صرفية أم لغوية ، ومن ثم التعرف على آراء كل منهم من واقع

---

(١) ينظر المزاهر ١ / ٤٨ .

الأمثلة التي يعرضونها في مصنفاتهم ، فإذا عَنَّ لنا مايمكن قوله عند عرض هذه الأقوال ، فسنضع ذلك أمام عين القاريء .

ثالثاً :

لاشك أن القلب المكاني مما وقفت عنده أقلام الدارسين المحدثين ، ومن الضرورة عرض ماقالته بعض هذه الدراسات ، سواء أكان ذلك تفسيراً لهذه القضية في إطار لغة واحدة (العربية) أم في ضوء اللغات الأخرى ؛ لأن القلب يقع في اللغات ، وليس مما تميزت به العربية دون سواها .

رابعاً :

بعد عرض الموضوع قديماً وحديثاً فإنا سنقول ما يفتح الله به علينا في هذه الظاهرة ، وذلك بعد أن تكتمل أمامنا جملة من الآراء ـ قديمها وحديثها ـ ، ونسأل الله أن يمن علينا بما يطمع إليه كل باحث من آراء جديدة ، ونسأله أن يجعل ذلك مما يلقى القبول لدى المهتمين بالدراسات اللغوية .

القلب المكاني بين اللغويين والنحويين

قبل التعرف على رأي الفريقين في القلب يجب تقديم تعريف للقلب لغة واصطلاحاً ؛ لأن ذلك بمثابة التحديد لمعنى هذا المصطلح .

فالقلب لغة : تحويل الشيء عن وجهه[1] .

والقلب اصطلاحاً :

تقديم بعض حروف الكلمة على بعض[2] ، أما الآراء في هذه القضية فقد طالعتنا النصوص القديمة بطائفتين مختلفتين في القلب ، فمن النصوص ماذكر أن الخلاف في القلب بين البصريين والكوفيين ، ومن النصوص ما يشير إلى أنه مما اختلف فيه النحاة واللغويون . وفيما يلي بعض هذه النصوص :

قال السيوطي في المزهر[3] :

---

(١) اللسان (قلب)

(٢) شرح الشافية ١ / ٢١

(٣) ١ / ٤٨١

« وقال النحاس في شرح المعلقات : القلب الصحيح عند البصريين مثل : شَاكِي السلاح وشَائِكٍ ، وجرفٍ وهائرٍ ، وأما مايسميه الكوفيون القلب نحو جَبَذَ وجَذَب ، فليس هذا بقلب عند البصريين ، وإنما هما لغتان ، وليس بمنزلة : شاكٍ وشائكٍ ، ألا ترى أنه قد أَخَرَّتَ الياء في شاكي السلاح »[1] .

ويقول ابن درستويه[2] : « في البِطِّيخ لغة أخرى : طِبِّيخ ، بتقديم الطاء ، وليست عندنا على القلب كما يزعم اللغويون » .

ويقول السخاوى في شرح المفصل[3] : « إذا قلبوا لم يجعلوا الفرع يلتبس بالأصل بل يقتصر على مصدر الأصل ، ليكون شاهدا للأصالة نحو يَئِسَ يأسا ، وأيِسَ مقلوب منه ولا مصدر له ، فإذا وُجِدَ المصدران حكم النحاة بأن كل واحد من الفعلين أصل ، وليس بمقلوب من الآخر ، نحو جَبَذَ وجَذَبَ ، وأهل اللغة يقولون : إن ذلك كله مقلوب .

ويقول ابن دريد[4] : « باب الحروف التي قُلِبت وزعم قوم من النحويين أنها لغات قال أبو بكر : وهذا القول خلاف على أهل اللغة والمعرفة » .

هذه أربعة نصوص وقفنا عليها ، منها نص واحد جعل القلب قضية خلاف بين البصريين والكوفيين ، وهو النص المنقول عن ابن النحاس في حين أن النصوص الثلاثة الأخرى تجعل القلب مسألة خلافية بين النحويين واللغويين ، لهذا نرى أنها مما وقع الخلاف فيه بين النحاة واللغويين ، ولا يغير هذا في مسار البحث ، لأن الذي يهمنا هو مناقشة أمثلة القلب مع عدم التركيز على فريقي الخلاف فيها ، نعم قد يهمنا أمر من يقول : إن جذب من القلب في حين يقول آخرون بأنها لغات .

لقد انقسم القدماء تجاه أمثلة القلب إلى فريقين :

الأول : يقسم أمثلة القلب إلى قسمين ، قسم مما يعد من القلب المكاني ، وهو كل صورتين لاتتساويان في التصرف ، كأن يقع القلب في الفعل ولا يقع في

---

(١) ينظر نص النحاس في شرح القصائد التسع ١ / ٣٣٩ - ٣٤٠

(٢) ينظر المزهر ١ / ٤٨١

(٣) المصدر السابق

(٤) جمهرة اللغة ٣ / ٤٣١

المصدر ،وقسم لايعد من القلب ، وذلك في الأمثلة التي تتساوى في التصرف كأن يقع القلب في كلا الصورتين في الفعل واسم الفاعل والمصدر واسم المفعول ، وكل ماكان من هذا القبيل يعدونه من اللغات بحجة التساوى في التصرف .

الثاني : يعد كل كلمة وقع فيها القلب سواء ـ أتساوى تصرف صورتيها أم لم يتساو ـ من القلب المكاني وبهذا تتسع عند هذا الفريق دائرة القلب المكانى لتشمل أمثلة يخرجها الفريق السابق من دائرة القلب .

ونمثل لرأي الفريق الأول بما قاله ابن جني في الخصائص[1] :

اعلم أن كل لفظين وجد فيهما تقديم وتأخير فأمكن أن يكونا جميعا أصلين ليس أحدهما مقلوبا عن صاحبه فهو القياس الذي لايجوز غيره وإن لم يكن ذلك حكمت بأن أحدهما مقلوب عن صاحبه ، ثم رأيت أيهما الأصل ، وأيهما الفرع ، وسنذكر وجوه ذلك .

فمما تركيباه أصلان لاقلب فيهما قولهم : جذب ، وجبذ ، ليس أحدهما مقلوبا عن صاحبه ، وذلك أنها جميعا يتصرفان تصرفا واحداً ، نحو : جذب يجذب جذبا فهو جاذب ، والمفعول مجذوب وجبذ يجبذ جبذاً فهو جابذ والمفعول مجبوذ . . . فإن أقصر أحدهما عن تصرف صاحبه ولم يساوه فيه كان أوسعهما تصرفا أصلا لصاحبه ، وذلك كقولهم : أنى الشي يأني ، وآن يئن ، فآن مقلوب عن أنى ، والدليل على ذلك وجودك مصدر أَنَى الشيء يَأْنَى وآن يئين ، فآن مقلوب عن أَنَى ، والدليل على ذلك وجودك مصدر أنى يأنى وهو : الإني ، ولا تجد لآن مصدرا ، كذا قال الأصمعي » .

ومن هذا النص يتضح رأى الفريق الأول ، وهم لايرون القلب إلا في تلك الكلمات التي لاتتساوى فيها صورتا الكلمتين فى التصريف ؛ لأن الكلمة ذات التصرف الأكثر هي الأصل أما الكلمة التي يقل تصرفها فهى الفرع ، ومن هنا يحُكم عليها بالقلب ، ولعل السيوطي يوضح ذلك بقوله[2] :أن يجيء التصريف في أحد النظمين

---

(١) ٢ / ٦٩ ـ ٧٠ وينظر المنصف له ٢ / ٥ وما بعدها وشرح الكافية ٤ / ٢١٧١ .

(٢) همع الهوامع ٦ / ٢٧٨ .

دون الآخر . . . كما فى شوايع وشواعي ، فإنه يقال : شاع يشيع فهو شائع ، ولا يقال : شعى يشعى فهو شاع ، فعلم أن شوائع هو الأصل ، وشواعي مقلوب منه .

أما الفريق الثاني فهو يعد أى كلمتين يقع بين حروفها تبادل في المواقع ، مثل : جبذ وجذب من القلب المكاني ، وقد سبقت الإشارة إلى أن اللغويين يرون جبذ وجذب من القلب المكاني .

أما موقفنا من هذه المسألة فإن الأمثلة التي سأخضعها للدراسة والبحث هي كل كلمتين متفقتين في المعنى ووقع بين أحرفها تبادل في الموقع سواء أكانت تلك الكلمات متصرفة تصرفا كاملا أم أن أحدها متصرف والآخر غير متصرف ، واعتمادي في هذا على أن القلب المكاني وقع فعلا بين بعض حروف الكلمة ، وقد أتيح لبعض الكلمات أن تتصرف نظرا لظروف الاستعمال وبعضها الآخر لم يحظ بالتصرف نظرا لقلة الاستعمال وهذا معروف في العربية ؛ لأن كثرة الاستعمال وقلته تؤدي دورا فى مفردات اللغة سواء أكان ذلك على مستوى المعنى أم على مستوى الصيغة ، كذلك سيكون هناك تركيز على تلك الكلمات التي لاتشتمل على بعض حروف العلة كآن وأنى ، وراء ورأى ، وشاكى السلاح وشائك ؛ لأن للمعتلات في العربية طبيعة خاصة يعسر معها الوصول إلى رأي يتبناه الباحث وهو مطمئن إليه تمام الإطمئنان ، وبصفة خاصة تلك المفردات ثلاثية الأصول .

القلب المكاني في التراث القديم

أشرت فيما سبق أن القلب المكانى حظى باهتمام النحاة وعلماء الصرف واللغة ، فهو من القضايا التي وجدت متسعا في هذه الفروع من التراث القديم ، وسأقدم لمحة تاريخية أختار فيها مصادر بارزة من هذه الكتب تحدثت عن القلب المكانى .

١ ـ القلب في كتب النحاة :

لقد كان كتاب سيبويه أول مصدر نحوي خص هذه الظاهرة بباب مستقل ـ فيما نعلم ـ حيث عقد باباً بعنوان[1] :

---

(١) الكتاب ٣ / ٤٦٥ وما بعدها

« هذا باب تحقير ماكان فيه قلب » وقال في مستهل هذا الباب : « اعلم أن كل ماكان فيه قلب لايرد إلى الأصل ، وذلك لأنه اسم بنى على ذلك كما بنى قائل على أن يبدل من الواو الهمزة ، وليس شيئا تَبِعَ ماقبله كواو موقن وياء قيل ، ولكن الاسم يثبت على القلب في التحقير ، كما تثبت الهمزة في أدؤر إذا حقّرت . . . . فمن ذلك قول العجاج :

* لَاثٍ به الأَشَاءُ والعُبْرِيُّ *

إنما أراد : لائث ، ولكن أخّر وقدم الثاء . فإذا حقرت قلت : لويث[1] ، وذكر في معرض حديثه عن القلب الأمثلة التالية[2] .

شَاكٍ وشَائِك ، وأَيْنق وأَنْوق ، وطَمْأَنَ وطَأْمَنَ ، ورَآه وسيبوه يقصد أن الكلمة المقلوبة تعود إلى أصلها عند التصغير ف « لاث » مقلوبة عن لائث وعند التصغير نقول : « لويث » فتقع الواو قبل ياء التصغير لا بعدها كما في لاث .

وممن أشار إلى القلب من النحاة المبرد[3] ، حيث ذكر القلب فى لاث نقلاً عن الخليل وذلك في قوله : قد رأيتهم يفرون إلى القلب فيها كانت فيه همزة واحدة استثقالاً لها فيقدمون لام الفعل ، ويؤخرون الهمزة التي هي عين فيما لا يهمز فيه غيرها ؛ ليصير العين طرفا فيكون ياء ، وذلك قوله :

* لَاثٍ بِهِ الأَشَاء والعُبْرِيُّ *[4]

وممن تحدث عنه من النحاة المتأخرين ابن مالك في شرح الكافية حيث قال[5] : ومن وجوه الإعلال تقديم حرف ، وتأخير آخر ، ويسمى القلب ، ولايسلم ادعاءه إلا إذا فاق أحد المثالين الآخر باستعمال فيه ، أو وجه من وجوه التصريف كما فاق (يئس) (أيس) في قولهم للكثير اليأس : يوءوس دون أيوس .

هذا هو القلب عند ابن مالك كما وجدناه عند ابن جنى ، وعند النحاة كما سلف ذكره ، أو البصريين كما ذكر السيوطي[6] .

---

(١) ينظر المصدر نفسه ٣ / ٤٦٦ .
(٢) نفسه ٣ / ٤٦٦ ، ومابعدها .
(٣) ينظر المقتضب ١ / ١١٥ ، ١٦٦ ، ١٤٠ ، ١٤١ .
(٤) ينظر المصدر نفسه ١ / ١١٥ .
(٥) ٤ / ٢١٧٣ .
(٦) المزهر ١ / ٤٨١ .

أما إذا تساوى اللفظان في التصرف فإن هذا عندهم من اللغات كما في جبذ وجذب .

وقد مثل ابن مالك للقلب بمجموعة من الأمثلة نذكر منه[1] : يئس وأيس ، والوجه والجاه ، وطرحوم وطرموح والنَّبز والنَّزْبُ واضْمَحَلَّ وامضحل .

وقد صرح بما ذكرنا في قوله[2] : « فإن تساوى المثالان في الاستعمال والتصريف فهما لغتان ، وليس أحدهما مقلوب من الآخر نحو : جذب وجبذ ، وعاث وعثى ، ولاته لوتا وَوَلْته وْلَتا ، ووَلِثَت الشجرة ولَثِيتَ لثىً : إذا ابتلت » .

ولانريد الإفاضة بذكر مزيد من مصادر النحاة التي لايكاد يخلو منها كتاب جامع من ذكر هذه الظاهرة ، وقد رأيت أن أختم رأى النحو والنحاة بقول مطول للسيوطي فى همع الهوامع[3] يذكر فيه القلب بصورة لايحتاج معها القارىء إلى مزيد توضيح .
يقول السيوطي في تعريفه نقلا عن أبي حيان[4] : القلب تصيير حرف مكان حرف بالتقديم والتأخير .

اطراد وعدم اطراده :

لقد جاء منه شي كثير حتى إن ابن السكيت ألف فيه كتابا ، ومع ذلك فلا يطرد شيء منه ، وإنما يحفظ حفظاً ؛ لأنه لم يجيء منه في باب مايصلح أن يقاس عليه .

ألفاظه التي يرد فيها :

قال ابن مالك رحمه الله : وأكثر مايكون القلب في المعتل والمهموز ، كهار في هائر ، وشاكي في شائك ، وراء في رائي وآبار في أبار ، ومنه في غيرهما :
(أي غير المهموز والمعتل) رَعَمْلِي في لَعَمْرِي ، وذو الواو أمكن فيه من ذي الياء .

مواقعة من الكلمة :

يكون القلب بتقديم الآخر على متلوه منه بتقديم الآخر على العين ، أو بتقديم العين على الفاء ، أو بتأخير الفاء عن العين واللام ، وتحت ذلك صورتان : الأولى :

---

(١) شرح الكافية الشافية ٤ / ٢١٧٣ ـ ٢١٧٤
(٢) نفسه
(٣) التفصيل بالعناوين من وضعنا لنزيد أمر القلب إيضاحاً
(٤) ينظر همع الهوامع ٦ / ٢٧٦ وما بعدها ، وينظر الممتع في التصريف ٢ / ٦١٥ ـ ٦١٨

أن يكون الآخر لاما والمتلو عينا كراء في رأي، وهار في هائر ، والأوالي في الأوائل ، والأيَامى في أيَايِم . الثانية : أن يكون الآخر حرفا زائدا ، والمتلو غير عين كقولهم في جمع ترقوة . ترائق ، وهو مقلوب من التراقي زائد في ترقوة ، والقاف لام الكلمة لا عين .

ومثال تقديم متلو الآخر على العين : الحَوْبَاء وهي النفس الأصل حَبْوَاء ، قدمت اللام وهي الواو التي هي متلوة للآخر على الباء وهي عين الكلمة فوزنها فلعاء والدليل على أنه مقلوب قولهم : حابيت الرجل : إذا أظهرت له خلاف ما في حَوْبَائِكَ .

ومثال تقديم العين على الفاء : أيِسَ من يَئِسَ ، وأَيْنُقٌ في أَنْوُقٌ جمع ناقة .

ومثال تأخير الفاء عن العين واللام : حادي ؛ أصله : واحد ؛ تأخرت الواو عن الحاء والدال ، ثم قُلِبت ياء لإنكسار ماقبلها فوزنه : عالف .

ومن تقديم اللام على الفاء : أشياء في مذهب سيبويه أصلها : شَيْئَاءُ نحو طَرْفَاء ، وحَلْفَاء بتقديم لام الكلمة على فائها ، فوزنها لفعاء .

كيف نعرف القلب المكاني : يعرف القلب بأمور هي :

الأولى : الأصل وذلك بأن يكثر استعمال أحد النظمين، فيكون الأقل هو المقلوب كما في لعمري ورعملي .

الثاني : الاشتقاق بأن يجيء التصريف على أحد النظمين دون الآخر ، كما تقدم في الحوباء ، وكما في شوايع وشواعي ، فإنه يقال شاع يشيع فهو شائع ، ولا يقال شعي يشعى فهو شاع ، فعلم أن شوائع هو الأصل ، وشواعي مقلوب فيه .

الثالث : الصحة وعدم الإعلام كما في أَيِسَ إذ لو لم يكن مقلوبا من يَئِسَ لوجب إعلاله ، وأن يقال : أس لتحرك الياء وانفتاح ماقبلها ، فتصحيحه دليل قلبه .

الرابع :[1] أن يكون أحد النظمين لا يوجد إلا مع حروف زوائد تكون في الكلمة ، والآخر يوجد للكلمة مجردا من الزوائد ، فإن سيبويه جعل الأصل النظم

---

(١) هذا الأمر الرابع لم نجده في نسخة الهمع المطبوعة واستطعنا استكماله من الممتع لابن عصفور ٢ / ٦١٧ ورقم هذا الدليل في الممتع « الثالث »

الذي يكون للكلمة عند تجردها من الزوائد وجعل الآخر مغيرا منه ؛ لأن دخول الكلمة الزوائدُ تغيير لها ، كما أن القلب تغيير ، والتغيير يأنس بالتغيير ، وذلك نحو اطمأن وطأمن فالأصل عند سيبويه أن تكون الهمزة قبل الميم ، واطمأن مقلوبا منه لما ذكرنا ، وخالف الجرمي في ذلك ، فزعم أن الأصل اطمأن بتقديم الميم على الهمزة ، وهو الصحيح عندي[1] ؛ لأن أكثر تصريف الكلمة أتى عليه ، فقالوا : اطمأن ويطمئن كما قالوا طأمن يطأمن فهو مطأمن ، وقالوا : طَمْأَنينة ، ولم يقولوا : طُوْءمَينة .

متى يكون اللفظان أصليان :

لقد سبقت الإشارة إلى شيء من ذلك ، وخاصة عندما نجد أن كلا من اللفظين يتصرفان تصرفا كاملاً بحيث لا نجد أحدهما يزيد على صاحبه ، وقد قال في ذلك السيوطي[2] : فإن لم يثبت كون أحد اللفظين أصلا والآخر مقلوبا منه بدليل ، فكلا التأليفين أصل نحو : جبذ وجذب ، فإن جميع تصاريفهما جاء عليهما ، قالوا : جَبَذَ يَجْبُذُ جبذا فهو جابذ ومجبوذ ، وقالوا : جَبَذَ يجذب جذبا فهو جاذب ومجذوب .

القلب في كتب الصرف :

يعد القلب قضية صرفية بالنسبة لنظرة القدماء ، وعندما ذكرت طائفة من أقوال علماء النحو قبل قليل ، فإن ذلك لا يخرج القضية من بابها ، وخاصة إذا علمنا أن كتب النحو الشاملة تعالج القضايا الصرفية ضمن أبوابها ، كالإعلال والإبدال ، والاشتقاق ، ولكني أردت أن أنتخب مجموعة من الكتب المصرفية التي بنيت أساسا للأمور الصرفية ، وأقتبس منها نصوصا لنعرض القضية من خلال فن من فنون التراث ، ونبدأ بما قاله ابن جني في المنصف[3] : قال أبو عثمان : ومن القلب : طأمن واطمأن . قال أبو الفتح : اعلم أن أبا عمر الجرمي خالف سيبويه في هذه اللفظة ، فذهب إلى أن اطمأن غير مقلوب ، وأن طأمن هو المقلوب كان أصل هذا

---

(١) أي عند ابن عصفوة ؛ لأن النصف من كتابه .
(٢) همع الهوامع ٦ / ٢٧٩ وينظر الممتع ٢ / ٦١٨ .
(٣) ٢ / ١٠٤ .

الفعل عنده أن يكون الميم قبل الهمزة ، وهو بخلاف مذهب سيبويه ؛ لأن عند سيبويه أن طمأن هو والأصل واطمأن مقلوب منه .

والصحيح ماذهب إليه سيبويه ؛ لأن الفعل إذا لم تكن فيه زوائد فهو أجدر أن يكون على أصله وإذا دخلته الزوائد تعرض للتغيير . . . . . وقال أيضا نقلا عن أبي عثمان المازني[1] : وأما جبذ وجذب فليس واحد منهما مقلوبا عن صاحبه ؛ لأنهما جميعا يتصرفان ، ولا يختص واحد منها بشيء بدون الآخر .

وهنا نجد أن تصرف اللفظين على التساوي سبباً مانعاً من جعل أحد اللفظين مقلوبا عن الآخر ، وهو ماقاله النحويون ، وينسب أحيانا إلى البصريين ، كما أشرت في مستهل الحديث في هذا الموضوع .

ويقول ابن عصفوة في كتابه الممتع في التصريف[2]في باب القلب والحذف : فالمقلوب على قسمين :

قسم قُلِبَ للضرورة نحو قولهم شواعى في شوائع في الشعر ، قال :

وكَأَنَّ أُولاَها كِعَابُ مُقِامِرٍ

ضُرِبت على شُزُنٍ فَهُنَّ شَوَاعِي

يريد شوائع أى متفرقات . . . . وقسم قلب توسعا من غير ضرورة ، تدعو إليه لكنه لم يطرد عليه فيقاس ، نحو قولهم لاثٍ وشاكٍ والأصل شائك ولائث ؛ لأن لائثا من لاث يلوث وشائك مأخوذ من شوكة السلاح . . . . ولا يمكننا استيعاب ماجاء من ذلك هنا ، لسعته . حتى أن يعقوب قد أفرد كتابا في القلب والإبدال . فإن قيل : إذا كان من السعة والكثرة بحيث يعتذر ضبطه فينبغي أن يكون مقيسا، فالجواب أنه مع كثرته من أبواب مختلفة لم يجيء منه في باب ماشيء يصلح أن يقاس عليه ، بل لفظ أو لفظان أو نحو ذلك ثم يستطرد ابن عصفور في ذكر الأمور التي يعرف بها القلب وقد ورد في حديثه عن القلب إشارة ، إلى القلب الذي يأتي للضرورة كما في شواعي على حين أوردها كثير ممن ذكرنا أقوالهم على أنها من القلب الذي سماه هو قلب التوسع .

---

(١) المصدر نفسه ١٠٥ .

(٢) ٢ / ٦١٥ .

أما قضية القياس التي أشار إليها رغم كثرة المسموع منه ، فإنه السبب الذي يحدث به القلب المكاني كما سيأتي تفصيله لاحقاً عملية تَيْسِيرِيَّةً وإعادة ترتيب أصواب الكلمة بشكل أيسر مما كانت عليه قبل القلب .

ويقول الرضى في الشافية[1] : يعنى بالقلب تقديم بعض حروف الكلمة على بعض ، وأكثر مايتفق القلب في المعتل والمهموز ، وقد جاء في غيرهما قليلا ، نحو : امضحل واكرهف في اضمحل واكفهر .

ثم يذكر الرضى مواقع القلب على نحو مامر في النصوص السابقة ، وبعد ذلك يذكر الأمور التي يعرف بها القلب ، وربما كان فيها شيء من التوسع ولذلك نجملها في النقاط التالية[2] :

١ ـ يعرف القلب بأصله كناء ينأي ، ولم يأت مصدر ناء وهو النيء .

٢ ـ يعرف القلب بأمثلة اشتقاقه ، ويرى الرضى أن هذه العلامة التي يعرف بها القلب ترجع للعلامة الأولى ؛ لأن الاشتقاق هو الذي يبين الأصل من الفرع .

٣يعرف بصحته ـ أى أنه عند القلب لايحدث إعلال ـ كقولنا في يِئِسَ أيس .

٤ ـ يعرف القلب بأن أداء تركه يؤدي إلى اجتماع همزتين عند الخليل ، وسيبويه لايرى ذلك ، ومثال ذلك : اسم الفاعل من الأجوف المهموز اللام نحو ساء وجاء .

٥ ـ يعرف القلب بأن أداء تركه إلى منع صرف الاسم من غير علة كما في أشياء[3] .

٣ ـ القلب في كتب اللغة :

في كتب التراث القديم بعض المصنفات التي اشتهرت بأنها من الكتب اللغوية بوجه عام ، وكتب اللغة تتفرع ، فمنها المعجمات كالعين للخليل بن أحمد الفراهيدي ، وجمهرة اللغة لابن دريد ، وتهذيب اللغة للأزهري ، والصحاح للجوهري ، وغير ذلك مما يدخل في قائمة المعجمات .

---

(١) ١ / ٢١

(٢) ينظر شرح الشافية ١ / ٢١ وما بعدها

(٣) هنا تفصيل طويل في كتب النحو والصرف عن (أشياء) فيما يتعلق بمنع صرفها وقلبها ، ولا نريد الإطالة في ذلك بذكر آراء النحاة في ذلك ؛ لأن ذلك ليس من مقاصد اللبحث .

ومنها تلك المصنفات التي تناولت موضوعات خاصة في اللغة ، فتفرد لخلق الإنسان بابا ، وللخيل بابا ، وللإبل بابا ثالثاً، وللنخل بابا، وتلم ببعض الأبواب التي يُحتاج إليها كالإبدال ، والإتباع والمعرب ، والقلب المكاني ، ويمكن أن نصنف هذه الكتب ونحوها في معاجم الموضوعات ، ويأتي في مقدمتها الغريب المصنف لأبي عبيد القاسم بن سلام ، والمنتخب لكراع النمل علي بن الحسن الهنائي ، والمخصص لابن سيده .

ومنها مايتناول موضوعات شتى في اللغة ، ويجرى في تضاعيفها خصائص العربية التي تميزت بها على غيرها وقد درج المحدثون على تسمية هذه المصنفات كتب فقه اللغة ويذكرون عددا منها ، كالصاحبى لابن فارس ، والخصائص لابن جني ، وفقه اللغة للثعالبي ، والمزهر للسيوطي ، وهذه الطائفة من كتب التراث لم تهمل قضية القلب المكاني فأفسحت في ثناياها أبواباً للحديث عنها . وفيما يلي نشير إلى ماخص القلب بباب خاص مما وقفنا عليه ؛ ليكون القارىء على بينة مما تقوله هذه الطائفة من مصادر التراث .

أولا : جمهرة اللغة لابن دريد : لقد خص أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد الأزدي البصري موضوع القلب المكاني بباب في كتابه الجمهرة[1] حيث قال : باب الحروف التي قلبت وزعم قوم من النحويين أنها لغات .

قال أبو بكر وهذا القول خلاف على أهل اللغة والمعرفة ، يقال : جَبَذَ وجَذَبَ ، وما أَطْيَبَهُ وأَيْطَبَه ، ورَبَضَ ورَضَب الشاة ، وَأَنْبَضَ في القوس وأَنْضَبَ . . . . . وصاقعة وصاعقة . . . . . وعاث يعيث وعثي يعثي . . . . وطِبِّيخ وبَطِّيخ .

وهنا تقابلنا أول إشارة ـ أقدم إشارة في كتب اللغة ـ تشير إلى اختلاف المذاهب في القلب المكاني ، وتضعنا أمام فريقين ، هما النحاة واللغويين وابن دريد وإن كان بصرياً كما في نسبته فإنه لغوي، وعليه نرجح أن المذهبين في القلب المكاني هما « نحوى ولغوى » لا « بصرى وكوفي » كما أشار إلى ذلك ابن النحاس في شرح

---

(١) الجمهرة ٣ / ٤٣١

القصائد التسع عندما قال[1] : القلب الصحيح عند البصريين مثل شاكي السلاح وشائك وجرف هارٍ وهائرٍ وأما مايسميه الكوفيون القلب نحو : جَذَبَ وجَبَذَ ، فليس هذا بقلب عند البصريين .

وقد وسم المذهبين ـ اللغوي والنحوي ـ ابن درستوريه في قوله عن كلمتي « بطيخ وطبيخ » .

وليست عندنا على القلب كما يزعم اللغويون[2] ، وكذلك السخاوي في شرح المفصل[3] : فإذا وجد المصدران ـ للفعلين يئس وأيس ـ حكم النحاة بأن كل واحد من الفعلين أصل ، وليس بمقلوب من الآخر ، نحو جبذ وجذب . وأهل اللغة يقولون : إن ذلك كله مقلوب فهذا نص ثالث عن النحويين واللغويين تجاه ظاهرة القلب .

ثانيا : الصاحبي في فقه اللغة : يقول ابن فارس[4] : ومن سنن العرب القلب، وذلك يكون في الكلمة ، ويكون في القصة ، فأما الكلمة فقولهم : « جذب وجبذ » و « بَكَلَ ولَبَكَ » وهو كثير ، وقد صنفه علماء اللغة .

وكلام ابن فارس هنا يمثل المذهب اللغوي تلميحا لاتصريحاً ، ذلك أن النحويين يعدون « جذب وجبذ » لغات ، ولا يعدونها من المقلوب[5] ، في حين أنه استشهد ب « جذب وجبذ » على القلب في الكلمة ، فهو إذن يمثل المذهب اللغوي في القلب الذي لايفرق بين مايتصرف (جذب يجذب جذباً فهو جاذب ومجذوب ، وجبذ ويجذب جبذاً فهو جابذ ومجبوذ) وبين مالايتصرف كيئس وأيس ، كذلك ذكر في النص أن علماء اللغة صنفوه ، وهنا نجده يهمل ذكر النحويين مما نراه دلالة على مذهبه الذي يتفق مع اللغويين كابن دريد .

---

(١) شرح القصائد للنحاس ١ / ٣٩١ ـ ٣٩٢ ـ والمزهر ١ / ٤٨١ مع وجود خلاف يسير بين نصي الكتاب .
(٢) المزهر ١ / ٤٨١ .
(٣) المصدر السابق .
(٤) الصاحبي ٣٢٩
(٥) ينظر شرح الكافية ٤ / ٢١٧٤ والخصائص ٢ / ٦٩ ـ ٧٠ ، والمنصف ٢ / ١٠٥

ثالثا : فقه اللغة وسر العربية للثعالبي : يقول أبو منصور الثعالبي[1] : « من سنن العرب القلب في الكلمة وفي القصة أما في الكلمة فكقولهم : جذب وجبذ ، وضَبَّ وبَضّ ، وبكل ولبك ، وطمس وطسم » .

وهنا أيضاً نجد الثعالبي يلمح بالمذهب اللغوي في جعله جذب وجبذ من القلب المكاني كما فعل ابن فارس في النص الذي سقناه قبل قليل .

رابعاً : الخصائص لابن جني : عقد ابن جنى باباً في الأصلين يتقاربان في التركيب بالتقديم والتأخير[2]، وقد ذهب في هذا الباب مذهب النحاة فكل لفظين يتصرفان تصرفاً واحداً نحو : جذب وجبذ يعدان أصلين وليس من المقلوب أما إذا لم يتوازيا في التصرف كأيس ويئس فإنهما يعدان من المقلوب ، وهذا مذهب النحاة كما أسلفنا ، فابن جني يذهب مذهبهم . وقد أمعن في التفصيل في الباب المذكور حول هذه القضية مورداً آراء العلماء كسيبويه والخليل والفراء وأبي عمر الجرمي .

خامساً : المزهر في علوم اللغة : لم نجد في المزهر في الباب الذي خصصه السيوطي للقلب المكاني رأياً خاصاً به ، وإنما ساق آراء العلماء الذين تعرضوا لهذه الظاهرة ، وبين من خلاف هذا الباب آراء العلماء فيه ، وقد أشرنا إلى ذلك ، حيث وجدناهم في بعض الأقوال ينقسمون إلى بصريين وكوفيين تجاه هذه الظاهرة ، وفي أقوال أخرى إلى نحويين ولغويين ، وهذا هو الأغلب في نظري ؛ لأن عامة النحاة ممن وقفنا على أقوالهم يقسمون أمثلة هذا الباب إلى قلب مكاني ، وإلى لغات ، أما ابن جني ـ وهو معدود من فقهاء اللغة في نظري ـ فقد نحا منحى النحويين وتبنى رأيهم .

وقبل أن نختم القول في آراء النحاة والصرفيين واللغويين ، أريد أن أقدم كلمة موجزة تحدد الاجابة عن هذا السؤال : هل الاختلاف في القلب المكاني خلاف بين البصريين والكوفيين ، أو خلاف بين النحاة واللغويين ؟ .

ومن خلال الآراء السابقة التي سقتها ، ومن خلال النصوص المذكورة وجدت أن اتجاه الآراء إلى أن المسألة خلافية بين اللغويين من جهة وبين النحويين والصرفيين

---

(١) فقه اللغة ٥٦٤ ـ ٥٦٥ ـ مطبعة الاستقامة ١٣٧١ هـ .

(٢) الخصائص ١ / ٦٩ ومابعدها .

من جهة أخرى ، لأن الإشارة إلى البصريين والكوفيين لم أجدها ترد إلا في قول ابن النحاس في شرح المعلقات[1] : « القلب الصحيح عند البصريين . . . وأما مايسميه الكوفيون القلب . . . » . أما الحديث عن هذه الظاهرة باعتبارها مما وقع فيه الخلاف بين اللغويين من جهة والنحويين والصرفيين من جهة أخرى فقد أشار إلى ذلك ابن دريد في الجمهرة[2] ، وقد صرح بأن ما يقوله هو بخلاف ما يقوله النحويون .

وممن أشار إلى أمثلة تعد لغات عند النحاة وتعد قلباً عند اللغويين ابن فارس في الصاحبي[3] ، والثعالبي في فقه اللغة[4] ، وأبو عبيد[5] ، والفارابي[6] ، وابن سيده[7] ، والفيروز آبادي[8] ، وهنا نجد المسألة تختلط حيث يرى بعض اللغويين مثال القلب (جذب وجبذ) مما يعد لغات ، وفي مقدمة المتبنين لهذا الرأي ابن جني ، وجرى على خطاه كل من ابن سيده والفيروز آبادي .

ورأينا في هذه المسألة هو : أن الكلمة إذا وقع فيها قلب مكاني ، وتبادلت بعض أصواتها المواقع ، ودلت دلالة على السواء على معنى واحد فإنها مقلوبة سواء كان القلب مقصوراً على تصرف محدود في إحدى الكلمتين أو شاملاً لكل تصرفاتها وتفسير تصرف بعض أمثلة القلب المكاني وعدم تصرف مجموعة أخرى يرجع إلى الاستعمال ؛ هو عنصر الحياة للمادة اللغوية ، فمتى كثر في كلمة مقلوبة فإنه بلا شك سيذهب بها في كل صيغة تدعو إليها الحاجة ، فإن دعت الحاجة إلى اسم الفاعل فسيشتق المُسْتَعْمِلُ هذه الصيغة من الكلمة المقلوبة ، وإن دعت لاسم المفعول فسيحدث ذلك أيضاً وهكذا في سائر الصيغ .

---

(١) شرح القصائد ١ / ٣٣٩ ـ ٣٤٠ والمزهر ١ / ٤٨١ والنص ورد بتمامه من قبل فيرجع إليه .
(٢) ٣ / ٤٣١ ونظر المقاييس ١ / ٥٠١
(٣) ٣٢٩
(٤) ٥٦٤
(٥) ينظر المحكم ٧ / ٢٥٦
(٦) ينظر ديوان الأدب ٢ / ١٥٣
(٧) المحكم ٧ / ٢٥٦
(٨) القاموس المحيط (جبذ)

وبالنظر في المثال (جذب) نجد أن هذه الكلمة من الكلمات المستعملة ولا نتوقع أن يمر عليها زمن دون أن تجري على ألسنة المتكلمين ، وعندما حدث القلب فيها فأصبحت لها صورة أخرى هي (جبذ) فإن من قلب في هذه الكلمة سيقلب في كل صيغة تُشْتَقُّ منها ، وموازاتها في التصرف لكلمة (جذب) لايخرجها من القلب ، وكذلك نسبتها لقبيلة معينة كتميم مثلاً لايعني أنها أيضاً من القلب بسبب أنها لغة لقوم بأعيانهم ، ونحن نعرف أن العربية لغة تميم وقريش وقيس وأسد وطيىء وكنانة وهذيل وسائر العرب ، فالقلب إذا وقع لهجة من لهجات العرب وجب علينا قبل إنكاره أن نفسره ؛ لأن الصيغة الجديدة المقلوبة مأخوذة من أصل وليست مرتجلة في هذه اللهجة أو تلك ، ويقال مثل ذلك في كل مثال نسبت فيه إحدى الصيغتين إلى قبيلة من القبائل .

وخلاصة رأينا في القضية أن تساوي التصرف في الكلمة الأصلية والمقلوبة لايخرجها من ظاهرة القلب المكاني ، وكذلك نسبة إحدى الصيغتين لقبيلة من قبائل العرب لايخرج الكلمة عن كونها من القلب المكاني ، نعم هى لغة لقبيلة ولكن هذه القبيلة قلبت الكلمة ، وعلينا في هذه الحالة أن نبحث عن تفسير لسبب القلب ، أو نبحث عن أى الصيغتين أصل وأيهما الفرع . هذا مانراه في هذه الظاهرة ، وهو مخالف لما يقوله النحويون ، ويتفق مع رأى اللغويين كابن دريد ، وأبي عبيد وابن فارس ، والثعالبي ، والفارابى .

القلب المكاني في الدرس الحديث

لقد حظى القلب باهتمام المحدثين ، فمنهم من ألمع إليه إلماعاً في إشارات عابرة ، ومنهم من وقف عند هذه القضية عارضاً لها ومفسراً في ضوء الدراسات اللغوية الحديثة ، وفي ضوء اللغات الأخرى . وسنعرض فيما يلي جملة من آراء المحدثين حول هذه الظاهرة :

١ ـ يقول أحد المحدثين[1] : « أما القلب فهو نحو جَذَبَ وجَبَذَ ، فقد جعله ابن فارس من سنن العرب، وكأن هذه الفوضى[2] ميزة يفخر بها العرب على

---

(١) التطور اللغوي التاريخي ١٢٠ للدكتور إبراهيم السامرائى الطبعة الثانية ١٤٠١

(٢) وصف المؤلف القلب بأنه فوضى عبارة غير موفقة ، فالقلب ظاهرة لغوية طبيعية تقع في كثير من اللغات .

غيرهم . . . . والذي نراه أن الألفاظ المقلوبة موجودة في الألسن الدارجة ، ووجودها فيها يشعرنا أنها من الاختلافات الإقليمية اللغوية . . . . والذي نلاحظه أن القلب يعرض كثيراً في لغة الأطفال الصغار في الثالثة أو الرابعة من أعمارهم وهو عيب من عيوب النطق ، وهم يتخلصون من ذلك كلما تقدموا في السن » .

٢ ـ ويقول الدكتور محمد حسين آل ياسين عن القلب : « والظاهر أنه يحدث في الغالب اعتباطاً ، أى دون قاعدة محددة يسير عليها سوى الرغبة في تخفيف اللفظ ، فالناطق ، بفطرته يميل إلى السهولة في الكلام[١] .» .

٣ ـ ويقول الدكتور داود عبده : « وهي ظاهرة موجودة في أمثلة متفرقة في اللغات عامة ، وقد سماها علماء اللغة الغربيون(Metathasis) . . . ويكون في أصله نوعاً من التعثر في اللفظ ، سببه أن المتكلم يتهيأ للفظ صوت فينطق به في غير موقعه الصحيح[٢] .

ويقول في كتاب آخر له[٣] : « والقلب المكاني في مثل هذه الحالات ـ يعني القلب الذي يحدث بين الحركات ـ يمكن تفسيره في إطار قانون : الحد الأدنى من الجهد » .

٤ ـ ويقول الدكتور رمضان عبدالتواب عن القلب المكاني : « وهو ظاهرة يمكن تعليلها بنظرية السهولة والتيسير كذلك[٤] » .

٥ ـ ويقول الدكتور إبراهيم محمد نجا : « والذي يدعو إلى وجوده الميل إلى تخفيف اللفظ ، أو التفنن فيه ، وقد يحدث كثيراً من غير داع يقتضيه ، وهذا ما نلمسه في لهجاتنا العامية[٥] » .

٦ ـ ويقول الدكتور حسن ظاظا في معرض حديثه عن الترادف[٦] : « في رأي

---

(١) الدراسات اللغوية عند العرب ٤٠٦ .
(٢) أبحاث في اللغة العربية ١٣١ .
(٣) دراسات في علم أصوات العربية ٩٢ .
(٤) التطور اللغوي ٥٧ .
(٥) اللهجات العربية للدكتورة إبراهيم محمد نجا ١٠٤ .
(٦) كلام العرب ١٠٣ .

اللغوي الفرنسي » دار مستيتر الذي ذهب إليه في كتابه حياة الألفاظ أن بعض الألفاظ مع تكونها ودورانها على الألسنة تأخذ شكلين مختلفين ، يصبحان مع الاستعمال مترادفين ، وعندنا في العربية مايوءيد ذلك مثل : جَذَبَ وجَبَذَ ، وفم وفوه » ، ومن المعلوم أن جَذَبَ وجَبَذَ على رأى اللغويين العرب القدماء من القلب المكاني ، وهي في الوقت نفسه مما يمكن أن يعد من المترادف باعتبار أن المعنى الواحد إذا توارد عليه أكثر من لفظ ، فإن تلك الألفاظ تعد من المترادفات .

٧ ـ وممن أدلى بدلوله في هذه الظاهرة الدكتور أحمد علم الدين الجندي ، حيث عقد فصلاً في كتابه « اللهجات العربية في التراث[١] » وبعد أن عرض بعضاً من آراء قدامى اللغويين ، وسرد جملة من الامثلة التي يعود القلب فيها لاختلاف لغات القبائل العربية قال عن سبب القلب[٢] : « يرجع سبب القلب إلى الميل إلى التخفيف اللفظي ، فبعضنا يقول « مفلعص » وبعضنا قد يرى في ذلك صعوبة فينطقها «مفعلص» . . كما يحدث القلب من أخطاء الأجيال كأن يخطىء الطفل في ترتيب كلمة ولا يجد من يصحح له خطأه فتصبح الكلمة ذات صورة جديدة في لهجته ويجد في لغة الجيل الناشىء أموراً لم تكن مألوفة في لغة السلف ، وحل الخطأ الجديد محل الصواب القديم ، وأصبح ماكان يعد خطأ في لغة الأجداد أمراً معترفاً به في لغة الأجيال كما قد يكون للقياس الخاطىء النصيب الأكبر في إيجاد أنواع لهذا القلب . . . . . وقد يكون من أسبابه كذلك : التوهم السمعى . . . . ويمكن أن نضيف عاملاً آخر في سبب القلب ، وهو احتمال خطأ الرواة في النقل » .

٨ ـ وقد تعرض علماء اللغة الغربيون من مستشرقين وغيرهم لهذه الظاهرة ، فذكره المستشرق الألماني « برجستراسر[٣] » وإسرائيل ولفنسون[٤] ، أما اللغوي الفرنسي فندريس فيقول[٥] بعد حديثه عن ظاهرة الإبدال : « والانتقال المكاني

---

(١) ٢ / ٦٤٧ وما بعدها

(٢) اللهجات العربية في التراث ٢ / ٦٥٤ ـ ٦٥٥

(٣) التطور النحوي ٣٥

(٤) تاريخ اللغات السامية ١٦٥

(٥) اللغة ٩٤

يصدر عن نفس الأصل الذي صدر عنه التشابه إذا أن مرد الأمر في كليهما إلى الخطأ ونقص الالتفات » .

هذه طائفة من أقوال علماء اللغة المحدثين عرباً وغربيين ، ذكروا فيها هذه الظاهرة ووضع أكثرهم تفسيراً لها كما ظهر من النصوص التي سقتها ، وقد حرصت على سوق هذه النصوص لتكون بمعانيها بين يدي القارىء فتكتمل الصورة أمامه من خلال هذه النصوص .

القلب المكاني واللغات

يعد القلب المكاني من الظواهر التي تحدث في اللغات وليس مقصوراً على العربية . يقول اللغوي الشهير فندريس[1] فبدلاً من « فِسْتْرا » Festra « نافذة » يقال في البرتغالية Fresta (فِرستا) ويقال في بعض اللهجات البريتانية drebi بدلاً من Debri) دِبْري) « يأكل » .

ويقول المستشرق كارل بروكلمان : إن القلب المكاني عبارة عن تقديم بعض أصوات الكلمة على بعض ، لصعوبة تتابعها الأصلي على الذوق اللغوي ، وهي تحدث أولاً عند اتصال الأصوات في الكلمة غير أنها غالباً ما تعمم في التصاريف عن طريق القياس ، وهي تشبه ظاهرة المخالفة في أنها عموماً لا تهم ناحية القواعد بقدر ما تهم الميادين المعجمية ـ الصرفية . . ففي السامية الأولى تدخل تاء الصيغة الانعكاسية (تاء الافتعال) بعد فاء الفعل إذا كانت هذه صوتاً من أصوات الصفير . . وفي العربية يحدث القلب المكاني وغيره بين صوت الصفير والواو في قووس > قسوو > قسى بالمخالفة ، والشفوية في الكلمات الأجنبية مثل : الاكسندر > الاسكندر . . وفي الحبشية يحدث القلب المكاني بين الصوت الشفوي وصوت الصفير في : esfent <efsentu « كم » . . وفي العبرية يحدث القلب المكاني بين الأصوات المائعة في simla (= شملة) salma . . وفي الآرامية يحدث بين الصوت الشفوي وصوت الصفير في الكلمة العبرية besora « بشارة » التي قلبت في الآرامية sebarta « شبارة . . وفي الآشورية[2] .

---

(١) اللغة ٩٤ .

(٢) فقه اللغات السامية ٨٠ ـ ٨١

الثاني : مذهب اللغويين ـ وقد ينسب للكوفيين ـ الذي يعد كل كلمتين وقع فيها القلب في المان من القلب المكاني سواء أتصرفنا تصرفا كاملا أم أن التصرف شمل إحداهما وقصر عن الآخر .

إني أرى أن كل كلمتين وقع فيهما القلب المكاني سواء أتصرفتا تصرفاً كاملاً أم أن التصرف أتيح لإحداهما ولم يتح للأخرى من القلب المكاني ؛ لأن الكلمتين تدلان دلالة واحدة على السواء من ناحية المعنى فأصبحتا كالمترادف ، والترادف له شروط خاصة يمكن من خلالها الحكم بأن الكلمتين مترادفتان ، ولكن صورتين كجَذَبَ وجَبَذَ لا يمكن أن نعدها من الترادف بمفهومه الحديث والقديم معاً .

أما أن « جَذَبَ وجَبَذَ » وردت في كليهما كافة التصاريف فإن هذا لايمنعنا من أن نعدهما من القلب المكاني ؛ لأن تصريف الكلمة مرهون بالاستعمال فمتى كثر الاستعمال ودعت الحاجة إلى صيغة من صيغ تصريفها فليس هناك مايحجر على استعمالها ، ومن هنا نستطيع القول بأن أى كلمة وقع فيها القلب وتصرفت صورتاها مما يعد من المقلوب ، ونرجع ذلك إلى الاستعمال الذي كثر في الصورتين ـ الأصلية والفرعية ـ فأدى بهما إلى التساوي ، حتى أن الناظر إليهما لايعرف الأصل من الفرع ؛ لأن الأصل لابد من امتيازه عن الفرع إما بزيادة التصرف أو كثرة الاستعمال ، أو غير ذلك مما ذكرناه فيما سبق في أمارات القلب وأدلته .

إن القلب المكاني ظاهرة صوتية في مفهوم الدرس اللغوى الحديث لاصرفية ونحن بهذا القول نخرج القلب من بابه الصرفي إلى باب جديد في الدراسات اللغوية المعاصرة ؛ لأن تبادل المواقع بين أصوات الكلمة لايوءدى إلى تغيير في المعنى ؛ صحيح أن القلب قد يوءدى إلى اختلاف موقع الكلمة في المعجم للصلة الوثيقة بين تغيير موقع الصوت اللغوي والترتيب الذى يخضع له المعجم ، ومثالاً على ذلك نجد أن «جَذَبَ» تقع في باب الباء في معاجم التقفيه، و«جبذ» تقع في باب الذال في هذا النظام المعجمى ، هذا إذا شمل القلب الحرف الأخير ، أما إذا أصاب القلب الحرف الأول فإن الموقع يختلف سواء أكان نظام المعجم هجائياً أم ذلك النظام الذي يعتمد على الحرف الأخير حيث سيكون للكلمة موقعان كل موقع في فصل مستقل عن الآخر .

ومن المفيد هنا أن نشير إلى بعض الظواهر الصوتية التي نجدها في العربية كظاهرة المماثلة كقولنا في «اجْتَبَي»: «اجْدَبَي» وفي «اجتمعوا»: «اجدمعوا» أو

« اشتمعوا » وهذه الظاهرة حدثت للمجانسة بين أصوات الكلمة ، وقد يسميها القدماء « المضارعة » والمجانسة بيين أصوات الكلمة هي ضرب من التيسير والسهولة ، فعندما ننطق كلمة : « نشدت » : « نَشَتُّ » أو « نَشَدُّ » فإن ذلك أيسر على اللسان من قلقلة الدل .

وهناك ظاهرة أخرى بعكس السابقة وهي ظاهرة المخالفة كقولنا في « تسرَّر » : « تسرَّى » وفي « تظنَّنَ » : « تظنَّى » وفي « أملَّ » : « أمْلَى » : فإن هذا أيضاً ينسجم مع مبدأ السهولة في النطق والتيسير في أصوات الكلمة .

وظاهرة القلب المكاني التي جاءت معظم أقوال المحدثين ـ كما سقناها فيما سبق ـ على أنها ضرب من التيسير في نطق الكلمات أمر نؤيده ، وإذا قال بعضهم إن القلب يحدث بتعثر في نطق أصوات الكلمة فهذا القول يتفق مع مبدأ السهولة وإن لم يصرح به ؛ لأن التعثر في النطق هو تجنب للصعب وميل إلى السهل ، ولكن كيف تكون السهولة وكيف تكون الصعوبة ؟

لقد توصلت إلى رأى في ذلك يفسر لنا هذه السهولة ، ويكشف لنا كنه هذه الظاهرة خاصة في الكلمة العربية التي وقع فيها القلب وتميزت بأصوات صحيحة وفيما يلي بيان لهذا الرأي :

أولاً : القلب يحدث لتقصير المسافات :

نحن نعلم أن للحرف مخارج تمتد من الحنجرة إلى الشفتين ، وعملية النطق لكلمة من الكلمات هي انتقال من صوت إلى صوت ، وهو كذلك انتقال من مخرج إلى مخرج ـ في كثير من الحالات ـ فعندما ننطق كلمة مثل « عَكَفَ » فإن النطق يسير في مثل هذه الكلمة من أسفل الجهاز النطقي في اتجاه واحد نبدأ بالعين من وسط الحلق فننتقل إلى الكاف وهي فوقها قليلاً ولكن آلية النطق تيسر إلى الأعلى ، ثم بعد ذلك نصل إلى الفاء وهي من بين أطراف الثنايا العلياء وباطن الشفة السفلى ، وهذا الصوت يقع في أعلى الجهاز النطقي ، وبه تنتهي أصوات الكلمة[1] ، فنلاحظ هنا

---

(١) الحركات لم نشر إليها ولم نعدها في مراكز الانتقال من صوت إلى صوت ؛ لأنها عادة تكون وسيلة للانتقال من صوت إلى صوت ، ولولاها لما استطعنا في العربية أن ننطق ثلاثة أصوات ساكنة ، كذلك لن نعتد بمواقعها في الجهاز النطقي لأنها لا تشكل صعوبة في آلية نطق الكلمات كما هو الحال في الصوامت ، بل هي مما ييسر الانتقال من صوت إلى صوت .

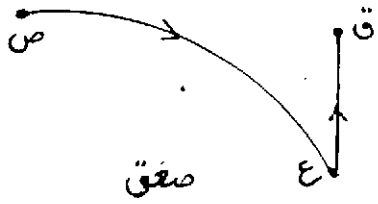
أن الجهاز النطقي قام بنطق الكلمة بصورة تسير في اتجاه واحد في نطقها ، أما إذا غيرنا في ترتيب أصوات هذه الكلمة فنطقناها مثلا « كَعَفَ » فإنا سنجد نطقها يسير في اتجاهين : الأولى من الكاف الى العين أى من الأعلى إلى الأسفل ثم من العين إلى الفاء أى من الأسفل إلى الأعلى ، وبهذا حدث اتجاهان في نطق الكلمة ، وهذا يشكل شيئاً من الصعوبة في نطق الكلمة .

اننا عندما نجد سهولة في نطق كثير من الكلمات مثل « ضرب » و « علم » و « عرف » و « فرح » و « كتب » لانعزو ذلك إلى غير هذه الفكرة ، أى السير في نطق أصوات الكلمة في اتجاه واحد ، وقد أكثر علماء الصرف من اعتماد أمثال هذه الأفعال عناوين لأبواب الفعل ، كقولنا هذا من باب « ضرب » وذلك من باب « فرح » وثالث من باب « كتب » ولابد في هذه الحالة أن ننبه إلى أمر يتصل بفصاحة الكلمة ، وهو تباعد المخارج فكلما تباعدت مخارج الحروف كلما كان ذلك دليلاً على فصاحتها ، والفصاحة هنا تعني السهولة في نطق الكلمة وعدم تزاحم أصواتها في مخارج متقاربه ، بل نجد أن بعض الأصوات لا تتجاوز في بنية الكلمة العربية ، فالتاء لا تقع بعد الزاى مباشرة ، أو بعد الدال إلا إذا كانت ضميراً أو تاء تأنيث ، ولم نجد في القاموس المحيط تاء بعد الزاي إلا في كلمتين :
الأولى : « لُزْتُ » وهي قرية من قرى الأندلس ، والثانية : تَزَتَّتِ المرأة : أى تزيَّنت ، وتفسير ذلك قرب المخرج ، ولهذا أمثال كثيرة سنخصها ببحث مستقل إن شاء الله .

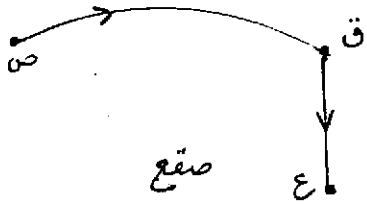
ومن أمثلة القلب المكاني الذي أدى القلب إلى جعل آلية النطق تسير في اتجاه واحد ماحدث في « الصاعقة » والصاقعة «فأصول هذه الكلمة هي « الصاد والعين والقاف » وهو الأصل في هذه الكلمة ، وآلية النطق فيها تبدأ « بالصاد » ، ومخرجه من بين طرف اللسان وأصل الثنايا (أي في أعلى الجهاز النطقي ، ثم بعد الصاد « العين » ومخرجه من وسط الحلق وهذا المخرج في أسفل الجهاز النطقي ، ثم بعد ذلك تتجه آلية النطق إلى الأعلى ، إلى مخرج القاف ، وهو من أقصى اللسان وما فوقه من الحنك الأعلى ، ويمكن بيان ذلك بالرسم التوضيحي التالي[1] :

---

(١) يرجع لأمثلة القلب في كل من جمهرة اللغة لابن دريد ٣ / ٤٣١ والمزهر للسيوطي ١ / ٤٨١ والمنتخب لكراع النمل ٢ / ٥٩٤



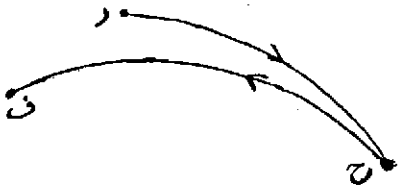
هذه هي صورة نطق الكلمة قبل القلب ، أما بعده فإن النطق يسير على النحو التالي (صقع) حيث تبدأ عملية النطق بالصاد ، ثم تسير إلى الأسفل نحو مخرج القاف ، ثم بعد ذلك تتجه نحو مخرج العين إلى الأسفل ، ويمكن مشاهدة صورة نطقها في الشكل التالي[1] :



ولا شك في أن هناك تناسباً بين سهولة النطق وبين الخط الذي يبين آلية النطق للكلمة من صوت إلى آخر ، ويمكن أن نضرب مثالاً بكلمة نبتدع القلب فيها لنرى هذا التناسب ، ومثالنا هو كلمة « فرح » وصورتها قبل القلب القلب على النحو التالي :

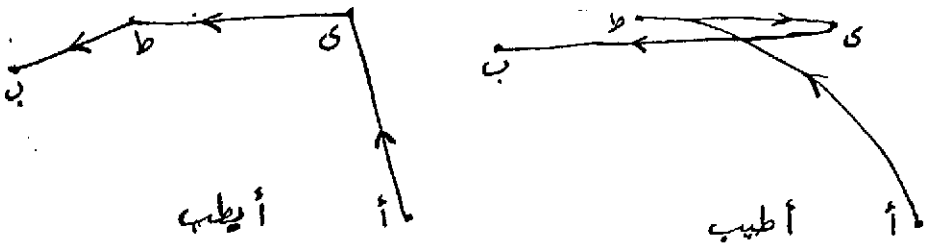
(١) النقاط التي تمتد منها الخطوط تمثل مخارج الحروف ـ والخطوط تمثل آلية النطق .

فإذا قلبنا هذه الكلمة فأصبحت « رحف » فإن شكلها سيكون كما يلي :



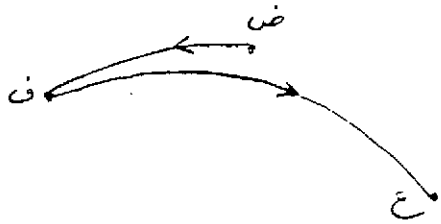
ومن المعلوم أن « فرح » أيسر نطقاً من « رحف » والسبب في ذلك أن خط سير آلية النطق سار في اتجاهين في هذه الصورة في حين أنه يسير في اتجاه واحد في الصورة الأولى .

ومن أمثلة القلب قولهم في : « أَطْيَبِ » : « أَيْطَبَ » وهذا بيان لصورة الكلمتين قبل القلب وبعده :

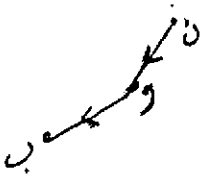


ومن الأمثلة أيضاً مايلي ، والأشكال التي في الجهة اليمنى تدل على صورة الكلمة قبل القلب ، والتي في الجهة اليسرى تمثل الكلمة بعد القلب :

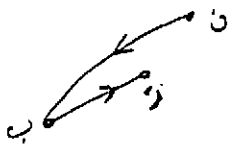
فضع



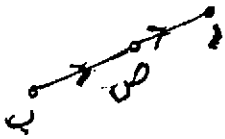
صفع



نزب

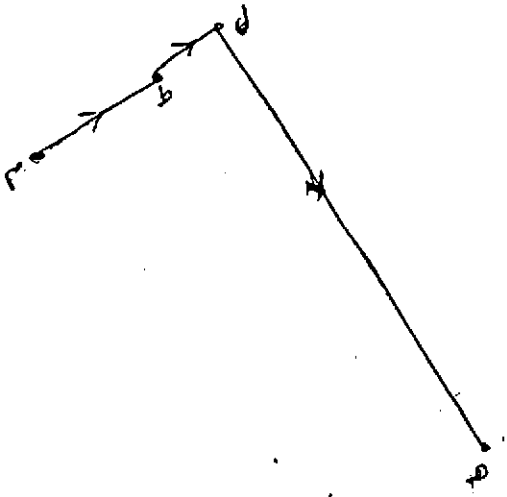


نبز

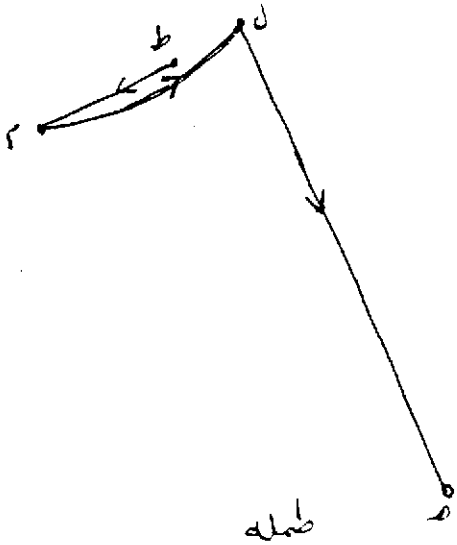


بصر

صبر



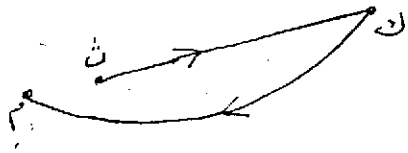
مطله



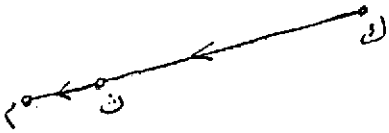
طمله

قتن

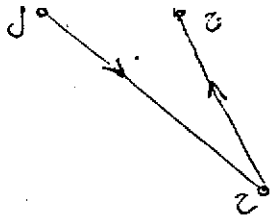
قنت



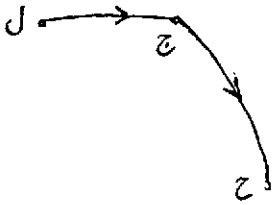
ثكم



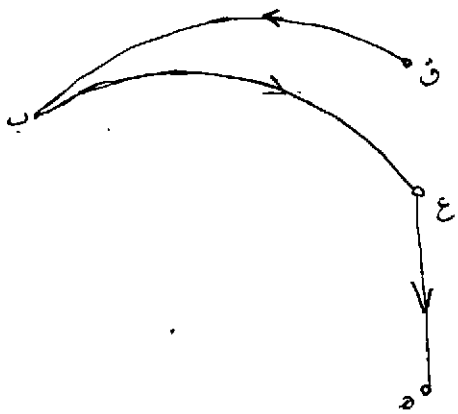
كثم



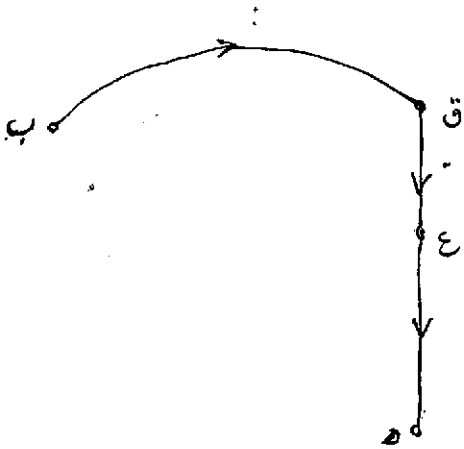
لحج



لجح

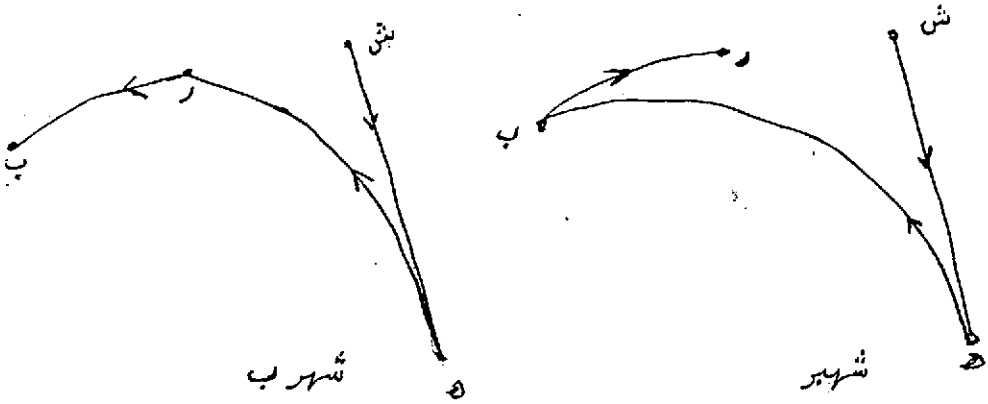


قبعة



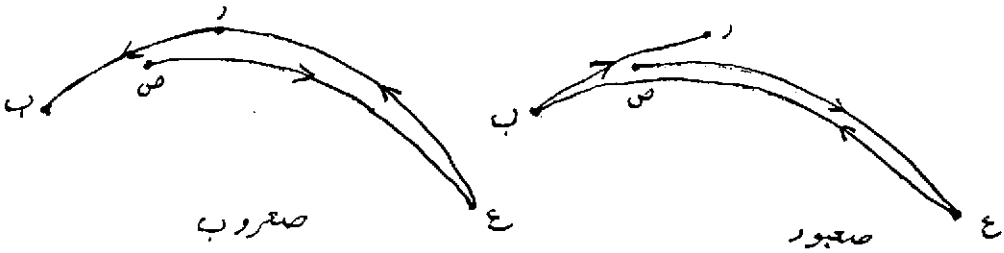
بقعة

ثانياً: القلب يحدث لتقليل عدد اتجاهات آلية النطق: حيث نجد لبعض الكلمات أكثر من اتجاه في آلية النطق فيقوم الجهاز النطقي بتقليل عدد هذه الاتجاهات ، وفي هذا مرونة وقلة مجهود بالنسبة للنطق ، ومن الأمثلة على ذلك كلمتا : «شهبرة وشهربة» فالصورة الأولى تسير آلية النطق فيها ابتداء من الشين من وسط اللسان وما فوقه من الحنك الأعلى ، ثم يتجه النطق إلى الأسفل إلى أقصى الحلق (الحنجرة) لنطق « الهاء » ثم العودة إلى الأعلى إلى أدنى مخرج في الفم وهو مخرج « الباء » ثم الرجوع إلى الوراء لنطق « الراء » أما « تاء » التأنيث فإن لها حالتين : الأولى في حالة الوصل حيث تنطق « تاء » والأخرى في حالة الوقف حيث تنطق « هاء » فإن نطقت « هاء » فإن ذلك سيعود بآلية النطق إلى أقصى مخرج في الجهاز النطقي ، وإن نُطقت « تاء » فإن ذلك يعود بها من مخرج « الراء » إلى طرف اللسان وأصول الثنايا ، وهذه صورة لآلية النطق لصورتي الكلمة بدون هذه التاء باعتبارها زائدة :



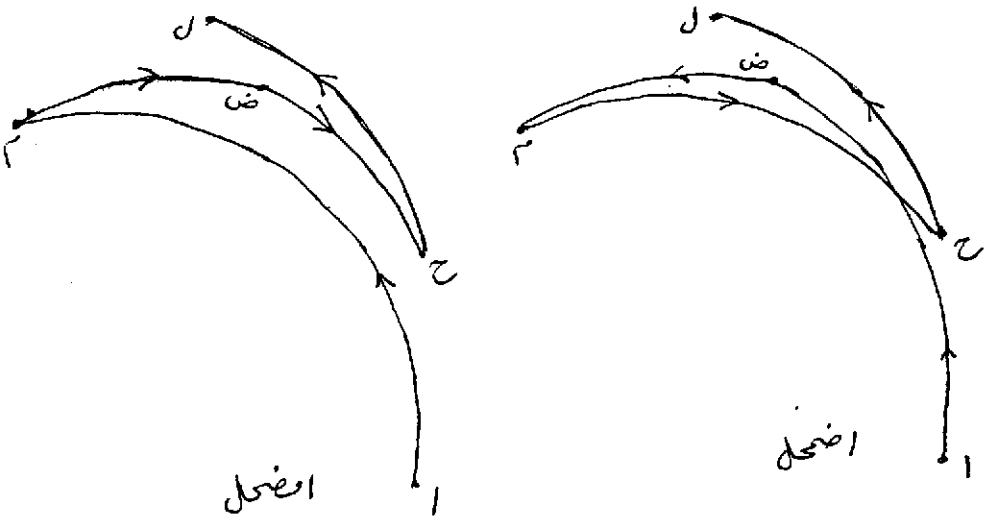
وفي صورة هذا المثال نجد ثلاثة اتجاهات « لشهبر » في حين أن « شهرب » تتم في اتجاهين فقط ، ولا شك أن في ذلك توفيراً للجهد المبذول وتيسيراً لعملية النطق .

ونضرب مثالاً ثانياً بكلمتي « صعبور وصعروب » مستبعدين في ذلك صوت « الواو » بأن [illegible] لايشكل صعوبة في آلية النطق ، ويلاحظ ذلك في رسمها التوضيحي :



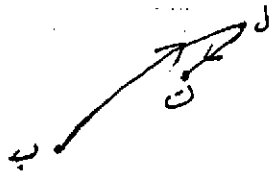
ومن الملاحظ في الصورتين أن الأولى لها ثلاث اتجاهات في حين أنها في الصورة الثانية تظهر في اتجاهين ، وهذا بلا شك يمنح الجهاز الصوتي سهولة في آداء الكلمة بالصورة الثانية ، وهذا يجعلنا نرجح أن تكون هي الصيغة المقلوبة ؛ لأن التطور الصوتي يسير في اتجاه السهولة وبذل أقل مجهود ممكن يتحقق في كلمة « صعروب » .

ثالثاً : قد يتساوى عدد الاتجاهات في آلية النطق في صورتي الكلمة الواحدة ، وكذلك طول المسافة ولكن القلب يجعل اتجاهات آلية النطق أيسر في الصوة المقلوبة ، ونمثل بصورتي : « اضْمَحَلَّ وامْضَحَلَّ » :

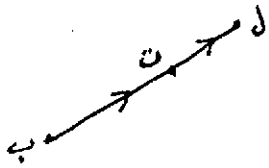


وفي هذا المثال نجد الاتجاهات في آلية النطق ثلاثة اتجاهات في كلا الصورتين ، والمسافة بين المخارج متساوية تقريباً ، ولكن نلاحظ أن الصورة الثانية (المقلوبة » أكثر تنظيماً في حين أنها في الأولى وإن تساوت المسافات والاتجاهات يظهر فيها مايشبه التقاطعات في اتجاهات آلية النطق .

رابعاً : قد يحدث القلب في بعض الكلمات التي يتجاور فيها صوتان أو أكثر في المخرج ، وكلما تباعدت المخارج في الكلمة كان ذلك أيسر ولهذا يرى القدامى أن من أسرار الفصاحة في الكلمة تباعد مخارج حروفها ، ومن الأمثلة على ذلك « بَتَلَ » حيث قلبت فأصبحت « بَلَتَ » وصورة ذلك كما يلي :

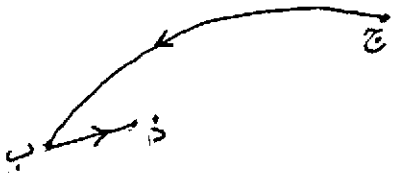


بلت



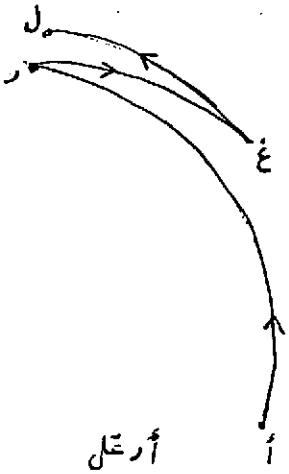
بتل

ومن الأمثلة أيضاً :

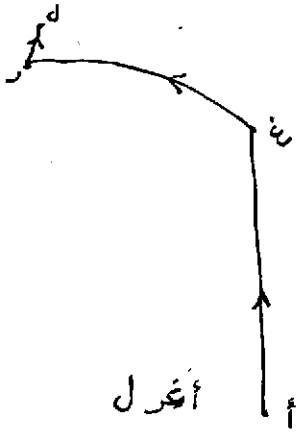


جبذ

جذب



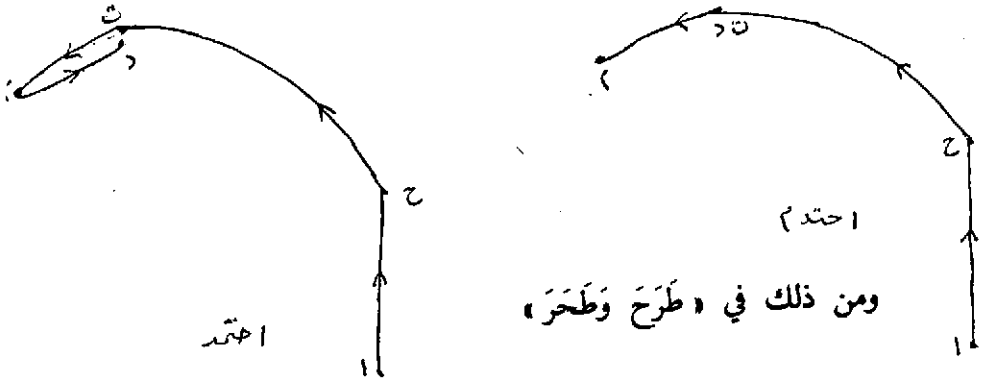
أرغل



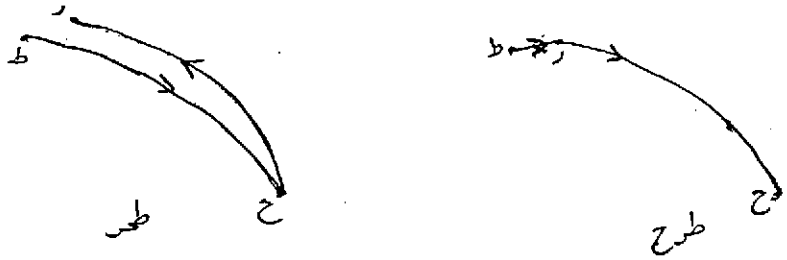
أغرل

وهنا نجد « اللام والراء » متقاربة في المخرج وتمت المباعدة بينهما عن طريق القلب كما يرى في الرسم التوضيحي .

ومن الأمثلة أيضاً « احْتَدَمَ واحْتَمَدَ » ومن المعلوم أن « التاء » « والدال » من مخرج ، فجاءت عملية القلب للمباعدة بين هذين الصوتين كما في الشكل التالي :



ومن ذلك في « طَرَحَ وَطَحَرَ »



هذا ماتوصلت إليه بعد طول نظر في عشرات الأمثلة ، وقد تكون هناك أسباب أخرى تتعلق بنوعية الأصوات وصفاتها ولم يتسن لي الوقوف على نتيجة هذا في الوقت الراهن ، ولعلي أجد مايقال فيه مستقبلاً فأضيفه إلى ماتوصلت إليه من نتائج في تفسير هذه الظاهرة .

أقول قولي هذا وأسأل الله أن ينفع بهذا العمل وأن يكتب له القبول ، والله المستعان وعليه الاعتماد والتكلان .

* مصادر البحث ومراجعة *

- أبحاث في اللغة العربية للدكتور داود عبده - نشر مكتبة لبنان ١٩٧٣ م .
- تاريخ اللغات السامية - لإسرائيل والفنسون . دار القلم - الطبعة الأولى ١٩٨٠ م
- التطور اللغوي التاريخي - للدكتور إبراهيم السامرائي . دار الأندلس . ط ٢ - ١٤٠١ هـ .
- التطور اللغوى - للدكتور رمضان عبدالتواب . نشر الخانجى بالقاهرة والرفاعى بالرياض .
- التطور النحوى - لبرجستراسر - ترجمة الدكتور رمضان عبدالتواب - نشر الخانجى .
- جمهرة اللغة - لابن دريد - تحقيق عبد العزيز الميمني - حيدر آباد الطبعة الأولى .
- الخصائص - لابن جنى - تحقيق على محمد النجار . دار المهدى - بيروت ط الثانية . مصورة عن طبعة دار الكتب المصرية .
- دراسات في علم أصوات العربية - للدكتور داود عبده . مؤسسة الصباح الكويت .
- الدراسات اللغوية عند العرب - لمحمد حسين آل ياسين - دار مكتبة الحياة بيروت .
- ديوان الأدب - للفارابى تحقيق أحمد مختار عمر - القاهرة ١٣٩٤
- شرح الشافية - للرضى الاستر آبادى . تحقيق محمد نور الحسن وآخرين مكتبة الباز بمكة .
- شرح القصائد التسع - لابن النحاس . تحقيق أحمد خطاب . بغداد ١٣٩٣ هـ
- شرح الكافية - لابن مالك - تحقيق الدكتور عبدالمنعم هريدى - مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي - جامعة أم القرى .
- الصاحبى في فقه اللغة - لابن فارس . تحقيق السيد أحمد صقر . عيسى البابى الحلبى . القاهرة .
- فقه اللغات السامية - لكارل بروكلمان - ترجمة الدكتور رمضان عبد التواب مطبوعات جامعة الرياض .

- فقه اللغة وسر العربية ـللثعالبى ـ مطبعة الاستقامة ١٣٧١ .
- القاموس المحيط ـ للفيروز آبادى . مصطفى البابى الحلبى ـ ط الثانية ١٣٧١ .
- الكتاب ـ تحقيق عبد السلام هارون (الهيئة المصرية العامة للكتاب)
- كلام العرب ـ للدكتور حسن ظاظا ـ توزيع دار المعارف .
- لسان العرب لابن منظور ـ دار صادر ودار بيروت .
- اللغة ـ لفندريس ـ ترجمة الدواخلى والقصاص (الأنجلو المصرية) ١٩٥٠ م
- اللهجات العربية فى التراث ـ للدكتور أحمد علم الدين الجندى ـ الدار العربية للكتاب ـ تونس .
- اللهجات العربية ـ للدكتور ابراهيم محمد نجا ـ مطابع سجل العرب .
- المحكم ـ لابن سيده ـ تحقيق مجموعة من العلماء ـ نشر مصطفى البابى الحلبى ـ مصر ١٣٧٧٠ ـ
- المزهر في علوم اللغة ـ للسيوطى . تحقيق محمد أحمد جاد المولى وآخرين عيسى البابى الحلبى .
- مقاييس اللغة لابن فارس ـ تحقيق عبدالسلام هارون . الطبعة الأواى .
- المقتضب ـ للمبرد . تحقيق الدكتور عبدالخالق عضيمة . الطبعة الأولى .
- الممتع فى التصريف ـ لابن عصفور . تحقيق فخر الدين قباوة ـ دار الأفاق الجديدة ـ بيروت .
- المنتخب من غريب كلام العرب ـ لكراع النمل ـ تحقيق الدكتور محمد بن أحمد العمري ـ نشر معهد البحوث بجامعة أم القرى . ط أولى ـ ١٤٠٩ هـ .
- المنصف ـ لابن جنى ـ تحقيق ابراهيم مصطفى وعبدالله أمين . مصطفى البابى الحلبى .
- همع الهوامع ـ لسيوطى . تحقيق عبدالسلام هارون والدكتور عبد العال سالم مكرم . دار البحوث العلمية . الكويت .

٣٠٠٠٠٠٠٨

مجلة جامعة أم القرى

مجلة فصلية للبحوث العلمية المحكمة

السنة السادسة العدد الثامن العام ١٤١٤هـ/١٩٩٣م

مجلة جامعة أم القرى السنة السادسة العدد الثامن العام ١٤١٤ هـ

٣٠٠٠٠٠٨-٤

المصطلح العلمي
دوره وأهميته

د. خضر عليان القرشي* و د. حامد صادق قنيبي**

* حصل من جامعة أنديانا على الماجستير في علم اللغة عام ١٣٩٨ هـ وعلى الدكتوراه في علم اللغة وادارة التعليم العالي عام ١٤٠٢ / ١٩٨٢ . حاليا : عضو هيئة التدريس في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن .

** حصل على الماجستير من كلية اللغة العربية بجامعة الأزهر عام ١٩٧٤ م فالدكتوراه عام ١٩٧٨ . حالياً عضو هيئة التدريس بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن .

ملخص البحث

تزايد الاهتمام حديثاً بعلم المصطلح حتى أصبح علماً مستقلاً عن سائر فروع علم اللغة ، ووضعت له التعاريف والقوانين الأخرى وتشعبت مدارسه ومناهجه ، وصار يدرّس في الجامعات على أسس علمية وتجريبية ، وتمايز عن باقي فروع علوم اللغة الأخرى كاللسانيات ، والدلالات ، والمعاجم . على أن قوام النظرية العامة لعلم المصطلح مجموعة من المبادىء العامة التي تحكم وضع المصطلحات طبقاً للعلاقات القائمة بين المفاهيم العلمية ، وكيفية معالجة المشكلات العامة بين جميع اللغات في حقول المعرفة كافة ، والعمل على توحيدها على شتى المستويات .

يعرض هذا البحث لأهمية المصطلح في مواجهة المدّ الحضاري والتفجر المعرفي الذي شملت مفاهيمه ومصطلحاته الإيجابية والسلبية كل دان وبعيد ، ومن جهة أخرى يحاول البحث اقتراح منهج لتأصيل المصطلح العلمي العربي لتضييق الفجوة العميقة التي تركتها المصطلحات المتراكمة نتيجة الكم الهائل والفيض المستمر من العلوم والتقنية نتاج الأمم المتقدمة ، وذلك بالعمل على إعداد جيل متخصص متمكن مهنيا وعلميا وفنيا للتصدي لقضايا اللغة بشكل عام وقضية المصطلح على وجه الخصوص ؛ ويعمل هذا الجيل في إطار برنامج تعاوني مع أهل الاختصاص من العلماء لترسية دعائم بنك مصطلحات يقوم على تسجيل وخزن وتوزيع المعطيات المصطلحية كثبت المراجع وقوائم الخبراء والمؤسسات المهتمة بالمصطلح وتسجيل المترادفات والمقابلات والتعاريف السياقية .

وبيئة الجامعة والمجامع اللغوية والمؤسسات المماثلة هي الوسط الملائم لمعالجة قضايا المصطلح العلمي ـ ولكن هذه البيئة بطيئة في اتخاذ القرار ؛ وذلك لسبب طبيعتها الأكاديمية ولأسباب أخرى يشير إليها البحث ؛ مما يفتح المجال الأوسع لقنوات إعلامية وصحافية ومهنية تضاعف التدفق اللغوي للكلمات والمصطلحات التي يستخدمها الناس في مجالات أدوات الحضارة ، وثقافتها الجديدة ، وتطبيقاتها التقنية . . ولا يخفى ما في هذا الوضع من خطورة في تأخر المصطلح لدى المستخدمين الذين لا يسعهم الانتظار الطويل فيسارعون إلى التلقي عن أقرب القنوات التي تقدم لهم ما يحتاجون للتعبير عن أغراضهم .

ومن هنا أدرك الأكاديميون ضرورة توحيد الجهود والسرعة في وضع المصطلحات ؛ والبحث يستعرض جهود المساهمين في هذا الباب ، ولكنه يعول على أهل الاختصاص لأنهم المستهلكون الحقيقيون لهذا الانتاج ، وكما يقول المثل : « اعط القوس باريها » . . ومن هنا ظهر أن الأمر يحتاج إلى ضرورة تبني برامج تعليمية خاصة في اللغة العربية وطرائق تنمية ألفاظها لتدريب العلماء على أحدث الوسائل والأساليب في تقييس المصطلحات مع آخر ما استجد في هذا المجال ليتمكنوا من استحداث ما يلائم لغتهم ليجعلوها طيعة مرنة ، وبذلك يتم التقريب بين علماء اللغة وعلماء الاختصاص على طريق استعادة اللغة مكانتها لتصبح لغة العلم والثقافة في شتى فروع المعرفة والميادين .

قضية المصطلح العلمي :

أهم مايميز هذا العصر هو تعدد حقول العلم ، وتنوع مصادره ، وتطور تقنياته ، وتشعب مسالكه ، حتى أطلق عليه عصر المعرفة الإنسانية ، والثورة التكنولوجية . والتصدي لقضية المصطلح هو استجابة تلقائية قومية ، وتلبية لحاجات المجتمع ، ومواجهة للابتكارات ، والإبداع الحديثة الناتجة عن هذا الانفجار المعرفي الذي لم يقتصر على سطح الأرض بل تجاوزها الى أعماق الأرض وأعالى الفضاء الخارجي .

وتعتبر قضية المصطلح من أهم القضايا التي ظهرت على الساحة العالمية والعربية في السنوات الأخيرة ، وتناول أهل اللغة والمختصون في مختلف الحقول العلمية هذا الموضوع وأشبعوه بحثا ودراسة ، وعقدت حوله المؤتمرات والندوات وصدرت بشأنه التوصيات والقرارات ، وتزايد الاهتمام بالمصطلح حتى أصبح علماً مستقلاً عن سائر فروع اللغة ، ووضعت له التعاريف والقوانين والنظريات حتى تشعبت مدارسه ومناهجه، بل أصبح يدرّس في الجامعات على أسس علمية وتجريبية لترسية قواعده وطرائقه ومناهجه، وفُرِّق بينه وبين فروع علوم اللغة الأخرى كاللسانيات ، والدلالات ، والمعاجم . . الخ ، واستُحدثت له الوظائف الخاصة، وسُميَ المشتغلون به بالمصطلحيين Terminologists وتزخر هيئة الأمم المتحدة بوظائف مهمة أطلق عليها « أخصائيو المصطلحات » . وتشير الإحصاءات الحديثة إلى أن هذه الثورة التكنولوجية أحدثت خللاً لغوياً هائلاً، وخلقت صعوبات جمة في إيجاد مصطلحات وافية ، « إذ لايوجد تناسب أو تطابق بين عدد المفاهيم العلمية ، وعدد المصطلحات التي تعبر عنها . فعدد الجذور في أية لغة لايتجاوز الآلاف ، في حين يبلغ عدد المفاهيم الموجودة الملايين، وهي في ازدياد ونمو مُطَرِّدين . ففي حقل الهندسة الكهربائية مثلاً ، يوجدد حاليا أكثر من أربعة ملايين مفهوم فى حين لايحتوى أكبر معجم لأية لغة على أكثر من ستمائة ألف مدخل »[1] .

واللغات تختلف في ثرواتها اللفظية واتساع مفاهيمها، فقد قُدِّرت ألفاظ اللغة الانجليزية بحوالى (٧٩٠) ألفاً بين كلمة ومصطلح بينما قدرت ثروة اللغة العربية اللفظية بحوالي (١٢٣٠٥٤١٢) كلمة تتألف من (١٨٠) ألف مادة ، ويحتوي المعجم الوسيط على حوالى (٣٠) ألف كلمة ، ويقدر المستخدَم من هذه الثروة اللفظية بحوالي عشرة آلاف فقط[2] .

ويقدر عدد جذور اللغات الهندية الأوروبية التي ترجم عنها فى القرن العشرين بحوالى (٥٠٠) جذر ، بينما تضم اللغة العربية وحدها (٩٢٧٣) جذراً كما تستخدم اللغة الإنجليزية حوالي (٧٥) سابقة وعدداً أقل من اللواحق، بينما تستخدم اللغة العربية فى الصيغ الاسمية والفعلية عدداً أكثر من ذلك بكثير قدر بحوالى (٢٥٤) جذراً[٣] .

وهذه الثروة اللفظية لم تجد من يستثمرها ويوظفها توظيفاً علميا ناجحاً لحل قضية المصطلح ، ومن هنا نشأت مشكلة المصطلح العلمى . وتختلف اللغات في مدى التصدي لهذه المشكلة ، فكلما كانت الأمة متقدمة علمياً وتقنيا كلما سهلت المشكلة ، وبقدر ماتكون الأمة متأخرة علميا وتقنياً تقدر صعوبة التصدى للمشكلة ، إذن فالمشكلة ليست قصورا في اللغة وإنما في أهلها .

تعريف المصطلح :

زادت عناية العرب بالمصطلحات بعد أن تشعبت العلوم وكثرت الفنون وكان لابد للعرب أن يضعوا لكل مايستجد مصطلحات مستعينين بوسائل أهمها : القياس والاشتقاق والتوليد والترجمة والتعريب والنحت والتدخيل . وكانت هذه الوسائل سبباً فى اتساع العربية واستيعابها للعلوم والآداب . وقد بذل المتقدمون جهوداً محمودة في وضع المصطلح وكان الأساس فيه أن يتفق عليه إثنان أو أكثر ، وأن يستعمل في علم أو فن بعينه ليكون واضح الدلالة ، مؤدياً المعنى الذى يريده الواضعون . ولم يروا بأساً فى أن يضع المؤلف مصطلحه فيشيع أو يهمل إذ « لامشاحة فى الاصطلاحات » .

الملاحظ أننا نجد ترادفاً فى استخدام صيغتى (اصطلاح) و (مصطلح) سواء فى المعاجم اللغوية أو معاجم المصطلحات ، وقلما نجد تعريفاً (للمصطلح) ، فالخوارزمي ، محمد بن أحمد بن يوسف (١٣٨٧ هـ) صاحب (مفاتيح العلوم) يذكر فى مقدمة كتابه أنه جعله[٤] : جامعاً لمفاتيح العلوم ، وأوائل الصناعات ، مضمناً مابين كل طبقة من العلماء من المواضعات والاصطلاحات وقد ورد في نفس الموضع كلمات تبدو مترادفة أو شبه مترادفة هى (مفاتيح ـ أوائل ـ مواضعات ـ اصطلاحات) .

أما أحمد بن فارس (ت ٣٩٥ هـ) ، فيقول في كتابه (الصاحبي في فقه اللغة) تحت عنوان (باب في لغة العرب أتوقيف ؟ أم اصطلاح ؟)[٥] : « فإن قال : أفتقولون في قولنا سيف وحسام وعضب إلى غير ذلك من أوصافه إنه توقيف حتى لا يكون شيء منه مصطلحاً عليه ؟ قيل له كذلك نقول : والدليل على صحة ما نذهب إليه إجماع العلماء على الاحتجاج بلغة القوم فيما يختلفون فيه أو يتفقون عليه ، ثم احتجاجهم بأشعارهم . ولو كانت اللغة مواضعة واصطلاحاً لم يكن أولئك في الاحتجاج بهم بأوْلى منا في الاحتجاج بنا لو اصطلحنا على لغة اليوم ولا فرق » وهنا نلاحظ أنّ ابن فارس قد استعمل من مشتقات مادة (ص ل ح) : الفعل الماضي ، والمصدر، واسم الفاعل، واسم المفعول، دون فرق في الاستعمال .

والشريف الجرجاني (ت٨١٦ هـ)، صاحب (التعريفات) يقول[٦] : « الاصطلاح : عبارة عن اتفاق قوم على تسمية الشيء باسم ما ينقل عن موضعه الأول » وقد نقل التهانوي (١١٥٨ هـ) هذا التعريف ، ولكنه بيّن في المقدمة من كتابه المسمى (كشاف اصطلاحات الفنون) أنه إنما رغب في تجلية الألفاظ الفنية لما لاحظ من[٧]: اشتباه الاصطلاحات فإن لكلٍّ إصطلاحا خاصا به »، يعود بعد سطور في الموضوع نفسه ليذكر أنه توجه إلى ذخائر الحكمة الفلسفية ، والرياضية كالحساب والهندسة وغيرهما « فاقتبست منها المصطلحات أوانَ المطالعة » .

وجلى عن البيان أن التهانوي لم يفرق في الاستعمال بين (اصطلاح) و(مصطلح) . ولم نظفر في (تاج العروس) للزبيدي (ت ١٢٠٥ هـ) . بتعريف لكلمة (مصطلح) غير أنه قال[٨] : « والاصطلاح : اتفاق طائفة مخصصة على أمر مخصوص ، قاله الخفاجي » . بالرجوع إلى (شفاء الغليل فيما في كلام العرب من الدخيل) لم نعثر على أي ذكر لمادة (ص ل ح) .

ويكاد الدرس اللغوي لايخرج عن هذا الاتجاه ، فالمعجم الوسيط لم يعرف لفظة (المصطلح) وإنما عرف لفظة (الاصطلاح) حيث يقول[٩] : « الاصطلاح) : مصدر اصطلح . و(الاصطلاح) : اتفاق طائفة على شيء مخصوص ، ولكل علم اصطلاحاته » . . واللفظ (الاصطلاحي) : « مايتعلق بالاصطلاح[١٠] على ماورد في (محيط المحيط)، وقد عرفه ، أي (الاصطلاح) بأنه : « العرف الخاص ، وهو عبارة عن اتفاق القوم على وضع الشيء وقيل هو إخراج الشيء عن المعنى اللغوي إلى معنى

آخر لبيان المراد منه . وذلك لمناسبة بينهما كالعموم والخصوص أو لمشاركتهما في أمر أو مشابهتهما في وصف . . . إلى غير ذلك والجمع اصطلاحات »[١١] .

وقال مصطفى الشهابي[١٣] الاصطلاح : لفظ اتفق العلماء على اتخاذه للتعبير عن معنى من المعاني العلمية . . . والاصطلاح يجعل ـ إذن ـ للألفاظ مدلولات جديدة غير مدلولاتها اللغوية أو الأصلية . . والمصطلحات لا تُوجد ارتجالاً ولا بد في كل مصطلح من وجود مناسبة أو مشاركة أو مشابهة كبيرة أو صغيرة بين مدلوله اللغوي ومدلوله الاصطلاحي » .

ويعلل عبد الصبور شاهين سبب هذا الترادف بقوله[١٣] : « إن لهذه المسألة تفصيلاً نتصوره هنا من وجهة نظرنا لأن أحداً لم يطرح أي سؤال عن السبب في أن معاجم اللغة تجنبت تعريف كلمة (مصطلح) مع أن مفهوم كل منهما يختلف عن مفهوم الآخر في لغتنا المعاصرة ، فنحن نتذوق في استعمالنا لكلمة (اصطلاح) معناها المصدري ، الذي يعني الاتفاق والمواضعة والتعارف ، ونقصد في استعمالنا لكلمة (مصطلح) معناها الاسمى الذي يترجم كلمة (Term) الانجليزية ، ولذلك لا نجد بأساً في أن نقول : (إن اصطلاحنا على مصطلح ما ضرورة في البحث) وهو أولى وأفضل من أن نقول : (إن اصطلاحنا على إصطلاح . .) بهذا التكرار الركيك » .

وهذا الذي قدمناه لم يمنع استخدام لفظة (مصطلح) على نحو ما سبق استعراضه . بل نجد علماء (الحديث) من السلف يؤلفون في (علم مصطلح الحديث) . وابن فارس في (الصاحبي) يزاوج في الاستخدام بين (اصطلاح) و (مصطلح) . وكذلك فعل التهانوي .

ورغم خلو المعجم الوسيط من تعريف (المصطلح) إلا أن مجمع اللغة العربية في القاهرة قد نشر مؤلفاً جامعاً أسماه (مجموعة المصطلحات العلمية والفنية) . ثم إنه استدرك مافاته فعرف (المصطلح) في معجمه (الوجيز) وقد صدرت طبعته الأولى سنة ١٩٨٠ م . وقد أدرج التعريف في مادة (ص ل ح) حيث نقرأ المصطلح : لفظ أو رمز يتفق عليه في العلوم والفنون للدلالة على أداء معنى معين »[١٤] .

وقد عدّل عبد الصبور شاهين هذا التعريف زاعماً أنه سابق إلى وضعه تناسقاً مع معنى Term و Terminology فقال إن المصطلح هو[١٥]: «اللفظ أو الرمز اللغوي

الذي يستخدم للدلالة على مفهوم علمي أو عملي أو فني ، أو أي موضوع ذي طبيعة خاصة » .

والخلاصة التي ننتهي إليها بعد هذه المقدمات ، أن كلمة (مصطلح) لفظة مولدة في العصر الوسيط من تاريخ العربية ظلت تتلبس في الاستخدام مع مرادفتها (اصطلاح) . ولكن الأولى لم تدخل المعجم اللغوي العربي حتى القرن الثالث عشر الهجري . ولم يمنع ذلك كله من أن تؤلف كتب في (المصطلح) بمفهومه اللغوي العام أو التخصصي . وهذا يقودنا للحديث عن علم المصطلح .

علم المصطلح :

يعرف علم المصطلح بأنه[١٦] « العلم الذى يبحث فى العلاقة بين المفاهيم العلمية والمصطلحات اللغوية التي تعبر عنها » وهو مشترك بين علوم اللغة والمنطق والإعلامية وحقول التخصصات العلمية . . وهو يتناول جوانب ثلاثة متصلة من البحث العلمي والدراسة الموضوعية ، وهي :

أولاً : يبحث علم المصطلحات فى العلاقة بين المفاهيم المتداخلة (الجنس ، النوع ، الكل ، الجزء) ، والتي تمثل فى صورة أنظمة المفاهيم التي تشكل الأساس فى وضع المصطلحات المصنفة التي نعبر عنها فى علم من العلوم .

ثانياً : يبحث علم المصطلحات في المصطلحات اللغوية ، والعلاقات القائمة بينها ، ووسائل وضعها، وأنظمة تمثيلها في بنية علم من العلوم. وبهذا المعنى يكون علم المصطلحات فرعاً خاصاً من فروع علم الألفاظ أو المفردات (Lexicology) وعلم تطور دلالات الألفاظ (Semasiology)

ثالثا : البحث في الطريق العامة المؤدية إلى خلق اللغة العلمية والتقنية بصرف النظر عن التطبيقات العملية في لغة طبيعية بذاتها . وبذلك يصبح علم المصطلحات في ذلك علماً مشتركا بين علوم اللغة والمنطق ، والوجود ، والاعلاميات ، والموضوعات المتخصصة ، وكذلك علم المعرفة Epistemology والتصنيف ، فكل هذه العلوم تتناول في جانب من جوانبها التنظيم الشكلي للعلاقة بين المفهوم والمصطلح .

نظرية علم المصطلح :

قوام النظرية لعلم المصطلح مجموعة من المبادىء العامة التي تحكم وضع المصطلحات طبقاً للعلاقة بين المفاهيم العلمية ، وكيفية معالجة المشكلات المشتركة بين جميع اللغات تقريباً في حقول المعرفة كافة . ومن أهم موضوعات البحث في النظرية العامة لعلم المصطلح هي[١٧] :

- طبيعة المفاهيم .
- تكوين المفاهيم وخصائصها والعلاقة بينها .
- طبيعة العلاقة بين المفهوم والشيء المخصوص .
- تعريفات المفهوم .
- كيفية تخصيص المصطلح للمفهوم والعكس بالعكس .
- طبيعة المصطلحات ووضعها .

ورغم أنَّ أبحاث النظرية العامة لعلم المصطلح ساعدت على التوصل إلى مبادىء أساسية تحكم وضع المصطلح ـ فبدلاً من أخذ المصطلح كركيزة ينطلق منها إلى المفاهيم أصبح الركيزة الأساسية هي المفاهيم والعلاقة القائمة بينها لتحديد مفهوم المصطلح ـ إلا أنه يلاحظ أننا مازلنا نفتقر إلى إقرار نظرية عامة لعلم المصطلح تكون بمثابة قواعد مقننة يتفق عليها العاملون في ميدان المصطلح .

ويقول الحمزاوي « الملاحظ أن المنظمات والهيئات العربية قد بذلت جهوداً كبيرة في هذا الشأن ، دون أن توفر لنا واحدة منها منهجية شاملة جامعة ، تأخذ بعين الاعتبار ما يتطلبه وضع المصطلحات ترجمة وتوحيداً من معايير ومناهج . فظلت كل هيئة تصدر ما تراه صالحاً ومفيداً ولو بإعادة ما سبق لغيرها أن أقرته وجربته ونجحت فيه ، فضلاً عن أننا لم نحظ إلى اليوم بمقاربة منظمة ومنسقة لعمليات الجمع ، والوضع ، والترجمة ، والتوحيد ، والتنميط ، والتخزين ، ووضع المعاجم التي تضبط المسار الكامل لإقرار المصطلحات وإثباتها بالتأييد والموافقة والإجماع ، لتكون جاهزة للاستعمال والاستهلاك . والمنهجية العربية الموجودة حالياً لا تميز غالباً بين عناصر مختلفة ، فهي تخلط بين وسائل الوضع وتقنيات الترجمة ومناهج التوحيد والتنميط ، وكذلك الشأن في جزئيات وتفاصيل هذه الأقسام الكبرى »[١٨] .

ومع ذلك يجدر أن نشير الى جهود مخلصة وتجارب جادة حاولت ـ ومازالت تحاول ـ وضع نظرية عامة لعلم المصطلح ، وأهم هذه المحاولات والتجارب الجادة هي :

التجربة الأولى للأستاذ أحمد الأخضر غزال وهي تسعى لتحديد منهجية وضع المصطلحات وتتكون من تسع مراحل :[١٩] :

المرحلة الأولى (التجريد والترتيب) :

أ ـ : جمع المصطلحات الأجنبية وتجريدها : اسما ، وفعلاً ، في جذاذات .

ب ـ : ترتيب ألف بائي أو حسب الأصناف .

المرحلة الثانية (التحضير المعجمي) :

أ ـ : الفرز والاتساق : حذف المتكرر من الجذاذات وإضافة ما يلزم .

ب ـ : جمع المقابلات : ضم الأشباه إلى النظائر بين ماجمع وماهو موجود في المعاجم .

المرحلة الثالثة (التحليل الإعجامي)* :

أ ـ : دراسة المقابلات المنقولة ، واختيار الملائم منها .

ب ـ : اقتراح مقابلات عند وجود فراغ أو دخيل أو شرح .

ج ـ إعداد الحقول المضطربة : وذلك بجمع مصطلحاتها الأجنبية ومقابلاتها العربية في القواميس الأحادية اللغة أو المتخصصة .

المرحلة الرابعة (الرجعة) :

أ ـ : النقل : نقل الجذاذات الأجنبية ـ العربية ، إلى جذاذات عربية ـ أجنبية .

ب ـ : الترتيب : ترتيب الجذاذات العربية الأجنبية ألف بائيا نطيقا . (انظر المرحلة السادسة الآتية) .

المرحلة الخامسة :

أ ـ : مقابلة النص العربي بالنص الأجنبي واصلاح الخطأ .

ب ـ : عند اكتشاف اضطراب جديد إعادة التحليل الاعجامي .

المرحلة السادسة (في المحتوى والشكل) :

أ ـ في المحتوى :

---

* الإعجامي : نسبة إلى المعجم ، والمقصود بالتحليل الإعجامي ، أي ترتيب شروح المعجم .

١ ـ إعادة النظر في جميع المقابلات بالاعتماد على كل من النصين العربي والأجنبي .
٢ ـ البت في المقابلات وحقول المفاهيم بعد التأكيد من مفهوم المصطلحات الأجنبية .

ب ـ في الشكل :

١ ـ مراجعة المصطلح الأجنبي من حيث قواعد اللغة والاتساق .
٢ ـ مراجعة المقابل العربي من حيث قواعد اللغة والاتساق .
٣ ـ الترتيب ألف بائي .

أ ـ الأجنبي .

ب ـ العربي النطقي مع وضع جذور المدخل بين معقوفتين .

المرحلة السابعة (الاستنساخ) :

(أ) طباعة القائمتين (أجنبي عربي) و (عربي أجنبي) .

(ب) توزيع القائمتين للاستشارة .

المرحلة الثامنة (فحص الملاحظات) :

(أ) جمع الملاحظات وتصنيفها وترتيبها .

(ب) استدعاء لجنة المختصين إلى المعهد لدراسة هذه الملاحظات .

المرحلة التاسعة (الطبع) :

(أ) إصدار الطبعة الأولى التجريبية .

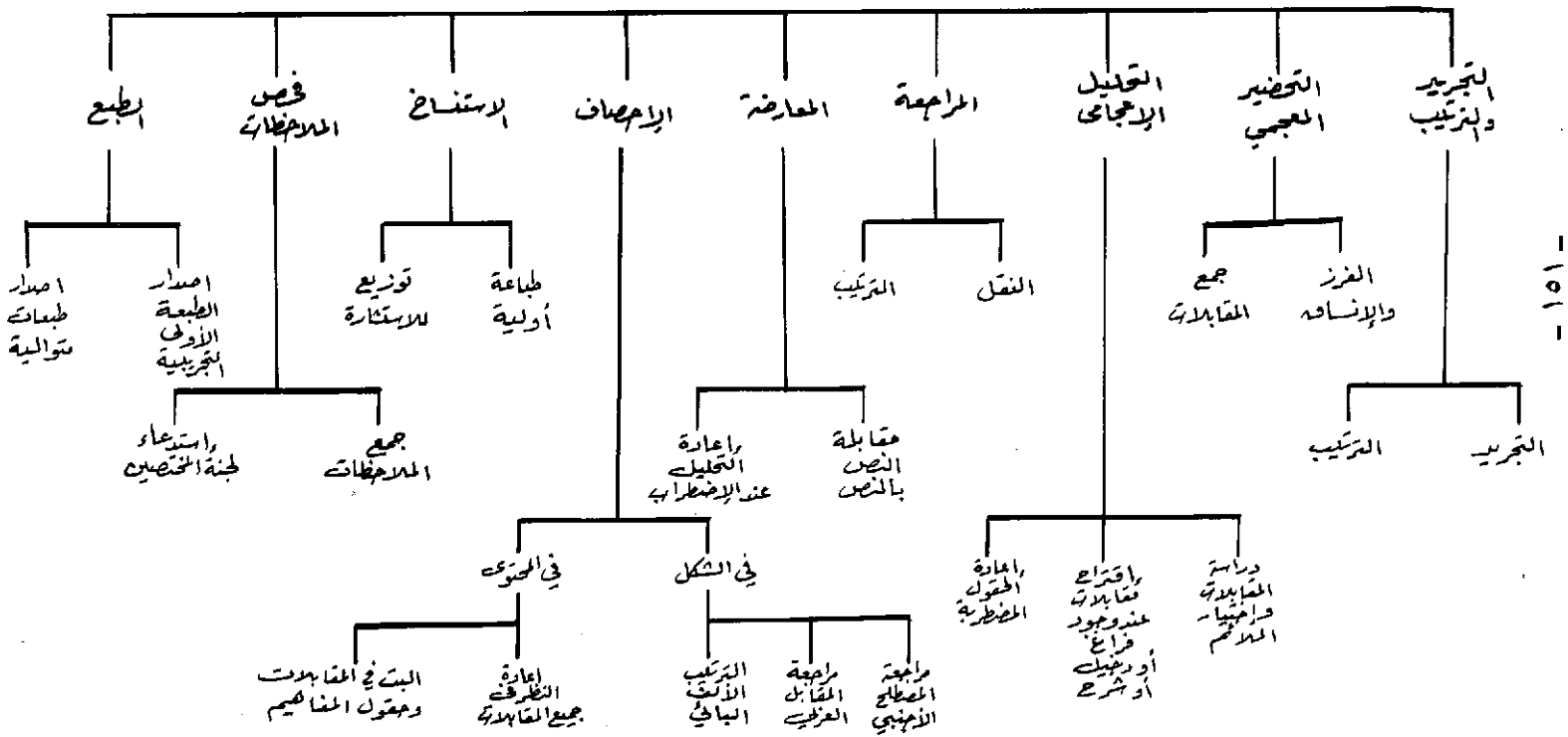
(ب) إصدار طبعات متوالية باعتبار :

١ ـ ما يثبت من المصطلحات .
٢ ـ إصدار طبعات متوالية باعتبار ما يثبت من المصطلحات ومالا يشيع وما يستجد منها كل فترة .

وفيما يلي رسم توضيحي لمنهجية أحمد الأخضر غزال لوضع المصطلحات .

منهجيـــة وضـــع المصطلحات

(مراحل إعـداد المعـاجم في معهـد الدراسات والأبحاث للتعريب)



التجربة الثانية الدكتور محمد رشاد الحمزاوي مدير مشروع (راب 81 / 0 — 13) لترجمة مصطلحات الاتصالات وتعريبها. ويشرف على المشروع لجنة تنسيق مكونة من ثماني إدارات عربية في الاتصالات، ومن منظمات دولية وعربية ، ومنها برنامج الأمم المتحدة للإنماء ، والاتحاد الدولي للاتصالات ، وجامعة الدول العربية ، ومكتب تنسيق التعريب بالوطن العربي . وقد أنجز المشروع ترجمة حوالي (٢٢,٨٠٠) مصطلح في الاتصالات والفضاء . وفق الخطة التي يشرحها الحمزاوي ، وتقوم منهجيته على الركائز التالية[٢٠] :

(١)التوثيق : وهو يشتمل على المصادر والمراجع والوثائق الضرورية للعمل .
(٢)وسائل الوضع وفروعه : وهى الاشتقاق والمجاز والتعريب (المعرب والدخيل) والنحت .

(٣)تقنيات الترجمة : وهى تتطلب عناية خاصة ، وتناول مشاكلها وتقنياتها مع الاستشهاد بنماذج تطبيقية من مصطلحات اللسانيات . وأكد الحمزاوى أن ترجمة المصطلح الواحد بمرادفات عدة أمر وارد لابد من تسجيله والاقتناع به .
(٤)التنسيق (التوحيد) والتنميط : إن قواعد التوحيد ضرورية ، ولكن لابد أن

تستكمل بقواعد التنميط . ولعل جهود مكتب تنسيق التعريب بالرباط تطمح لتحقيق الأمل . ولقد وحد حتى سنة ١٩٨٣ قرابة (٧٠) ألف مصطلح فى (٢٣) علما للمرحلتين الثانوية والعالية من التعليم فضلاً عن مشاريع المعاجم التي مازالت تحت الدراسة ، ويعمد مكتب التنسيق إلى مرحلتين فى سبيل توحيد المصطلحات .

الأولى : استقراء جميع مصطلحات العلم الواحد الموضوعة فى العالم العربى ، وعرضها على الاختصاصيين لاختيار الصالح منها بالزيادة أو الاسقاط ، وعرض أعمال الاختصاصيين على مؤتمر تعريب عام ـ متكون من لجان مختصة ـ ومن جلسة عامة تختار ـ بعد النظر والمناقشة ـ مايعتبر أحسن المصطلحات فى تأدية للمصطلحات الأجنبية في مختلف العلوم . ونلمس أن هذه الطريقة الأولى لا تعتمد على مقاييس معينة مقيدة .

الثانية : منهجيات وضع المصطلحات العلمية الجديدة التي وحدت في ندوة مختصة ، انعقد في الرباط من ١٨ ـ ٢٠ فبراير ١٩٨١ .[٢١] ومن أسس التوحيد اعتماد طرق الوضع من مجاز ، واشتقاق ، وتعريب ، ونحت عند الضرورة وتفضيل الفصيح المتواتر على المعرب ، وتجنب الكلمات العامية ، واختار الصيغة الجزلة الواضحة ، والكلمة التي تسمح بالاشتقاق والكلمة المفردة على المركبة ، والدقيقة على العامة ، والمرادف الذي يقرب من مفهوم الجذر الأصلي . . . الخ .

ونلحظ أن هذه مبادىء عامة لاتختلف عن المبادىء التي سبق لمجمع اللغة العربية أن وضعها وهى متصلة بطرق الوضع ، ومناهج الترجمة كذلك ، فهى صالحة للتأويل والتخريج ، خاصة عند التطبيق ، لذلك نرى أن القضية مازالت تحتاج الى علاج جذري يوحد بين مناهجنا ، وإن كانت مصطلحات اللغة ميدانيا لا يدرك منه شيء حتى يتطور .

التجربة الثالثة : البنك الآلي السعودي للمصطلحات (باسم) التابع لمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية (رقم ٥٦٨٥ / م ت) وأهداف (باسم) متعددة الأغراض منها :

أولاً : الاسهام في تعريب العلوم والتقنية بالطرق التالية :

(أ)إعداد معجم آلى لخدمة :

١ ـ مترجمى الأعمال العلمية والتقنية .

٢ ـ قراءة المواد العلمية المكتوبة بإحدى لغات (باسم) الأربع .

(ب)إعداد الجزء العلمى والتقنى من معجم عام للترجمة الآلية .

ثانيا : تهيئة وسيلة مساعدة لعلماء المصطلحات من العرب ، مما يساعد في وضع المصطلحات الجديدة (بناء على المعلومات المتاحة لهم من البنك) . وكذلك في توحيد المصطلحات العربية في مجالات العلوم والتقنية .

ثالثا : المشاركة في إيصال المصطلحات العلمية إلى جماهير المستفيدين من علماء ومتخصصين وغيرهم .

رابعا : تنظيم دورات تدريبية في أساليب معالجة المصطلحات العلمية وتعريبها وفق أسس علمية بالتعاون مع الجهات ذات العلاقة داخل المملكة وخارجها .

وتشتمل محتويات (باسم) ، أي استمارة إدخال البيانات والمعلومات على :

أولاً : البيانات العامة وتشمل :

(١)الرقم التسلسلي لكل مصطلح حتى تسهل عملية استرجاعه .

(٢)حقل الاختصاص (٦٠ حقلاً : فيزياء ، كيمياء ، هندسة ، طب . . الخ) .

(٣)تاريخ إدخال المصطلح لمتابعته للتعديل والتطور فى ضوء الملاحظات والاستخدام .

(٤)درجة نوعية المصطلح ، ويقصد بذلك مدى الثقة بالمصطلح وبمصادره .

(٥)خبير المصطلحات المسؤول عن البيانات الواردة .

(٦)المدقق أو المراجع للبيانات .

ثانياً : البيانات الخاصة بالعربية والانجليزية والفرنسية والالمانية ، وتشمل على :

(١)المصطلح المختصر ـ ويوضح تفسير المختصر . أو المصطلح الكامل .

(٢)مصدر المصطلح (المجامع اللغوية والمؤسسات المماثلة عربية أو أجنبية) .

(٣)تاريخ المصدر الذى استقى منه المصطلح .

(٤)رموز التطابق ، والمقصود بذلك درجة تعطى لمدى التطابق بين مصطلح وآخر مقابل له من لغات (باسم) .

(٥)معلومات نحوية وصرفية :

(أ) اسم ، صفة ، فعل ، ظرف .

(ب) مذكر ، مؤنث ، محايد .

(ج) مفرد ، مثنى ، جمع .

(د) الجذر اللغوى أو الأساس .

(٦)معلومات عن الاستعمال فيما اذا كان قيد الاستعمال فى إحدى لغات باسم .

(٧)التعريف أو المثال : يعطى هنا إما تعريف مختصر للمصطلح أو يعطي مثال يوضح استعماله .

(٨)مصدر التعريف أو المثال .

(٩)حصر مرادفات المصطلح .

(١٠)الأضداد : قد يفيد ذكر الضد ، وخاصة في الصفات .

(١١) الكلمة الرئيسية : كثيراً ما تتعدد ألفاظ المصطلح الواحد . ونذكر هنا الكلمة الرئيسية في ذلك المصطلح .

ولما كان العمل المصطلحي عملاً جماعياً يحتم تجنب الاضطراب والفوضى ، ويتطلب وضع أسس ومناهج تضمن للمصطلح إقراره واستخدامه بين المتخاطبين والاختصاصيين ـ لا يكفي أن نقتنع بالمنهجية التي تذكرها التجارب السابقة للتوحيد ، بل علينا أن نستكملها بمنهجية واضحة ، يطلق عليها المشتغلون بالمصطلح اليوم (التقييس وأحياناً التنميط) ، ولقد رأينا أن هذا المسلك ، وهو الذي يدعو إليه (محمد رشاد الحمزاوي) يصلح للتجارب الثلاث جميعها لذلك رأينا من المناسب أن نجعلها تعقيباً على ماسبق .

* * *

التقييس* (التنميط) المصطلحي :

العلم نتائج الأمم، والتقنية مرحلة تجريبية تطبيقية لهذا العلم متمثلة في الوسائل المادية والأجهزة الصناعية المتقدمة لخدمة البشرية جمعاء ، ومن الصعب جداً تقدم هذا النوع من التقنية ـ خاصة التقنية الصناعية ـ دون تقييس فكلاهما متمم للآخر .

والمتتبع لجهود علماء اللغة يلحظ أنهم عالجوا التقييس اللغوي واشبعوه بحثاً ، وما التقييس المصطلحي إلا امتداد للتقييس اللغوي ، ويذكرنا بذلك مقولة ابن فارس الشهيرة « ماقيس على كلام العرب فهو من كلام العرب » وحديثا ازداد الوعي بأهمية التقييس وقيمته حتى تعدى قضية التقنية الصناعية إلى أهميته بالنسبة للمصطلح ووضعت له التعاريف والمناهج والطرائق لايجاد أهم وأنجع الوسائل لتوحيد منهجيته عند وضع المصطلحات لأنها أساس وركيزة توحيد المصطلحات ذاتها .

---

* مصطلح التقييس شاع استخدامه بين المصطلحين ويقابل في الإنجليزية Standardization اعتمدته اللسانيات الحديثة فآثرنا استخدامه كما ورد منعاً للبس ، وسيأتي شرحه مفصلاً .

تعريف التقييس[٢٢] التقييس المصطلحي هو العلمية التي تسمح لجهاز رسمي بتحديد مفهوم ما واختيار مصطلح في لغة أو في عدة لغات يسند لهذا المفهوم ويفضل على غيره من المصطلحات بمعنى تخصيص مصطلح واحد لمفهوم علمي واحد ونبذ المترادفات والاشتراك اللفظي وكل ما يؤدي إلى الغموض والالتباس في اللغة العلمية ، ويتحقق بالطرق التالية :

(١) تثبيت معاني المصطلحات عن طريق تعريفها .

(٢) تثبيت موقع كلّ مفهوم في نظام المفاهيم طبقا للعلاقات المنطقية أو الوجودية بين المفاهيم .

(٣) تخصيص كل مفهوم بمصطلح واضح يتم اختياره بدقة من بين المترادفات الموجودة .

(٤) وضع مصطلح جديد للمفهوم عندما يتعذر العثور على المصطلح المناسب من بين المترادفات الموجودة .

وتعريف المنظمة الدولية (ايسو) International Organization For Standardization التقييس بأنه الإجراء الذي يعطي الحلول للمشاكل العصرية المستجدة بشكل أساس في مجالات العلوم والتكنولوجيا والاقتصاد بهدف تحقيق الدرجة المثلى من التنظيم في مجال ما .

ويهتم التقييس المصطلحي بمجالين :

(١) تقييس المبادىء والطرائق المصطلحية ويطلق عليه التدوين المصطلحي Terminography وهو المعالجة المادية للمصطلحات .

(٢) تقييس المصطلحات التقنية والعلمية في مجال واحد من المعرفة أو تقييس معنى المصطلح الواحد الذي يظهر في مواصفة معينة[٢٣] .

ويبين الحمزاوى أن مفهوم التنميط (التقييس) يختلف تماما عما يعنى بتوحيد طرق وضع المصطلحات من اشتقاق ومجاز وتعريب ونحت . . . الخ) . كما يختلف عن توحيد مناهج الترجمة وفنياتها . ومصطلح التنميط (التقنية والتقييس) الذي يدعو إليه الحمزاوي - يقابل بالانجليزية - standardization ووضع له فى العربية مرادفات : التوحيد ، والتقييس ، والمعايرة ، يقول : « المصطلح مأخود من لغة الصناعة ظهر تقريبا فى سنة ١٨٧١ م بالانجليزية والفرنسية ، ويفيد ضبط معيار المادة المصنوعة من حيث

القياس ، والمتانة ، والجودة ، والسلامة ، والقواعد الفنية المعتمدة ، لصنعها والمشروطة لتسويقها . . الخ ، ولقد اعتمدته اللسانيات الحديثة ، وهو يفيد اختيار شكل ، أو استعمال ، أو مصطلح لغوى دون غيره من الاشكال أو الاستعمالات أو المصطلحات السائدة فى ميدان معين ، وذلك بالاعتماد بالخصوص على مقاييس تعتبر شرط كفاية نظرا لأن شروط اللزوم متوفرة فى طرق الوضع ومناهج الترجمة . ولقد أخذناه من (النمط) ، فلقد جاء فى المعجم الوسيط : النمط : الصنف أو النوع ، أو الطراز من الشيء ، يقال عندي متاع من هذا النمط »[٢٤] .

وإذا كان هدف (التنميط) أو (التقييس) اعتماد نظام ييسر عملية اختيار المصطلحات ؛ فإن له شروطاً بعد الاتفاق على طرائق الوضع ومناهجه الترجمة وهي :

(١)قوانين وقواعد موحدة تطبق على جميع المصطلحات .

(٢)الترقيم بإسناد أعداد لكل مصطلح لتميزه عن غيره .

(٣)السرعة فى اختيار المصطلح على نحو ماتمارسه منظمات دولية تعنى بالمصطلح مثل مركز المعلومات الدولي لعلم المصطلح في ڤيينا (Infoterm) .

(٤)تجاوز طرق التوحيد إلى نتائج التنميط لأنه مهما كان الإتفاق على طرق التوحيد ـ فإنها لاتكفى لضمان التنسيق والاتفاق .

ويرى الحمزاوى أن مبادىء التنميط تعتمد على أربعة مبادىء كيفية ، وأربعة مبادىء كمية :

أولاً المبادىء الكيفية :

(١)الإطراد أو الشيوع : وهو يعتمد على رواج المصطلح بين المستعملين له عند عامة الناس ، أو عند المتخصصين .

(٢)يسر التداول : وهو أن يكون اللفظ سهلا ييسر التخاطب والتواصل ، لذا يستحسن ألا يكون طويلاً ، أو مركبا من جملة ، وألا يكون معقد الشكل .

(٣)الملاءمة : وهى عدم تداخل المصطلح مع غيره أى أن يلائم المصطلح المنقول المصطلح الأجنبى .

(٤) الحوافز : وهي كل ما يحفز المستعمل على اختيار المصطلح بسهولة أي يمكن أن يشتق منه ، ومن ذلك صيغته البسيطة ـ تركيبه الصرفي الواضح ـ الاشتقاق منه ـ تجنب الطول والغرابة ، والحوشي ، والنحت الغريب المعقد .

ثانياً : المبادىء الكمية (المقاييس) .

(١) الاطراد أو الشيوع : ويضبط على أساس المصادر والمراجع التي تستخدم المصطلح العربي المقابل بمفهوم أو آخر . فالمصطلح الذي تؤيده خمسة مصادر مقررة يحصل على عشر نقاط ، والمصطلح المؤيد بأربعة مصادر يحصل على ثمانية نقاط ـ وهكذا دواليك ـ وهذا الأسلوب يتطلب جرد وحصر المراجع العربية الموجودة ، وهذا صعب المنال والتحقيق .

(٢) يسر التداول : ويضبط على أساس عدد الحروف الأصول التي يتركب منها المصطلح الموضوع أو المقترح ، ويفضل المصطلح الأقل حروفا ـ يفضل الثلاثي الحروف لتمكنه في العربية ـ والثنائي الحروف ، عشر نقاط ، والثلاثي ، ثمان نقاط . . وللسداسي نقطتان ، وهكذا دواليك .

(٣)الملاءمة : وتضبط بحسب الميادين التي تستعمل فيها المصطلح ـ وكلما اقتصر استخدام المصطلح على ميدان واحد كان ذلك أفضل ، وللمصطلح المستخدم فى ميدان واحد عشر نقاط وهكذا نزولا .

(٤)الحوافز : (الاشتقاق) ويتم الضبط حسب المشتقات التي تتولد من المصطلح المقترح وللمصطلح المشتق المولد عشر اشتقاقات عشر نقاط وهكذا نزولاً ، وفيما يلي النموذج التطبيقي لمنهجية الحمزاوي[٢٥] .

وبعد ، فإن جهود المصطلح يطمح لأن يصبح علماً قائماً بذاته ، وهو يعتمد على تضافر جهور الهيئات والمتخصصين ، وليست هذه الجهود التي عرضنا لها إلا نماذج على طريق توحيد المصطلحات وتنميطها وتقييسها ، وهي تتطلب محاور ثلاثة :

١ ـ توثيق مصادر المصطلحات وتزويد المعجميين والمستخدمين بالمعلومات الببليوغرافية عن مصادر المصطلحات كالمعاجم أُحادية أو ثنائية اللغة ، وكذلك المبادىء التي تحكم وضع المصطلح وما يتعلق به من دراسات وبحوث .

٢ ـ توثيق المصطلحات وما يتعلق بها من تعاريف ومفاهيم .

٣ ـ توثيق المعلومات الصادرة من الهيئات والمؤسسات القومية والعالمية المشتغلة

المنهجية العامة لترجمة المصطلحات وتوحيدها وتنميطها

الرقم وجه الجذاذة 1/25

NUMERO

0	0	2	5					80	1

المصطلح العربي المقترح[1] اتفاقية ، يخضع لاتفاقية تم التوصل اليها بمقتضى الإجراء المنصوص عليه في الفقرة الانجليزية English :

agreement .. subject to obtained under the procedure set forth in Article ..

المصطلح العربي المتفق عليه بالمشروع [2]

الفرنسية FRANCAIS

... Souw reserve d'un accord obte nu suivant la procedure prevue a l'artil ..

المصطلح العربي المقترح نهائيا [3]

الإسبانية Espagnol

.. a reserva de obtener el acuerdo indicado en

المرجـــع (R R 3485 B)

ملاحظات :

١) يفضل استعمال (التوصل اليها) بدلا من (الحصول عليها) وذلك لأنها تنسجم مع مفهوم الاتفاقية .

٢) كما استخدمت ترجمة الكلمة الفرنسية (Prevue) الذي يعطي معنى (المنصوص عليه) وهو ما يتفق مع الاتفاقيات .

٣) استخدم (اجراء) لكلمة (Procedure) لتوافقه .. مفهوم النص .

٤) لم تنمط ترجمة كلمتي (agreement) و (Subject to) لاتفاق المعاجم عليها .

١) باقتراح المترجمين

٢) باقتراح المهندسين والمجمعيين والجامعيين المختصين

٣) مؤتمر توحيد المصطلحات عند الضرورة .

المصطلح الترجمة / الترجمات	المصـــادر والمراجـــع					
اتفاقية ـ اتفاق	20 / مو ص 34					
اتفاقية ـ اتفاق	21 / عص (أ)ص 33					
اتفاقية ـ اتفاق	24 / فن ص 15					
اتفاقية ـ اتفاق	23 / م ع فن هـ ص 10					
يخضع subject to	20 / مو ص 922					
خاضع (لأحكام)	21 / عص (أ) ص 703					
خاضع	24 / م م فن ص 729					
خاضع	23 / م ع فن هـ ص 590					
يحصل على ـ محرز obtain	20 / مو ص 625	8	8	1	9	* 26
حصل ـ يحرز ـ أدرك	21 / عص (أ) ص 489	2	6	8	4	20
حصل على ـ أحرز ـ نال	60 / من ص 709	8	6	1	7	22
احرز ـ نال ـ حصل	23 / م ع فن هـ ص 408	4	8	1	10	* 23
تحت under	20 / من ص 1008	8	8	1	3	20
تحت ـ بمقتضى ـ بموجب ـ حسب	21 / عص (أ) ص 759	4	4	8	6	* 22
تحت ـ بمقتضى ـ بموجب ـ طبق	60 / من ص 969	4	6	1	7	18

ملاحظة : الكلمة المنمطة هي التي يشار إلى مجموعها بنجمة .

بالمصطلحات من مشاريع ومعاجم ودراسات وغير ذلك من المعلومات الضرورية .

ومن أهم أهداف التقييس مايلي :

(١)توفير شامل فى الجهد الانساني والمواد والطاقة . . الخ .

(٢)حماية مصلحة المستهلك من خلال نوعية مناسبة وثابتة للسلع والخدمات .

(٣)السلامة والصحة وحماية الحياة .

(٤)تقديم وسائل للتعبير والاتصال بين جميع الأطراف التي يهمها الأمر .

وهذه الأهداف يمكن أن تشمل التقييس المصطلحي لأن الغرض الرئيس من هذه الأهداف هو أن يدل المصطلح الواحد فى أى لغة وفى أى سياق على مفهوم محدد بين المشتغلين بهذا العلم لضمان التواصل والفهم .

ويحسن أن نشير إلى أن مشكلة المصطلح ليست مقتصرة على اللغة العربية وحدها ، وإنما هى رصيد مشترك بين اللغات الانسانية اليوم . والمصطلح لايعنى تسمية جامعة للمسمى كما يحلو للبعض أو يتمنونه . بل يكفي أحياناً أن يرمز إليه رمزاً ، وقد تختلف الصلة بين الرمز والمرموز إليه قوة وضعفاً من حيث تأدية الحروف للمعانى ، لذلك شاع فى كتب العلم قولهم : هذه الكلمة لغة معناها كذا واصطلاحاً معناها كذا . . ويبقى الأهم بعد ذلك استعمال اللفظ وإشاعته ، فكم من مصطلح موفق لم يكتب له الذيوع وظل حبيس الرفوف ولقد تلقينا مؤخراً رغبة المجمع الأردنى فى إشاعة مصطلح (الحاكوم) Remote control فإذا قدر لهذا اللفظ أن يحيا على الألسن ثبت ورسخ ، وإلا زعزع وفنى .

إن الاصطلاحات من الأمور الوضعية والاعتبارية . فالكلمات المصطلح عليها فى المعانى العلمية لاتدل على تلك المعانى من حيث اللغة دلالة تامة . وليس من الضروري عند الترجمة الحرفية ، بل الأوفق أن نتحرى الكلمة التي يمكنها أن تدل على المعنى المطلوب على أحسن الصور وأوضحها .

العلاقة بين لغة العلم ولغة المصطلح :

لكل علم لغته الخاصة به ، فلغة العلم تختلف عن لغة الأدب والثقافة العامة ، واللغة العلمية لغة تحتوي على عدة مفاهيم مع علاقتها ، والمصطلح هو

أداتها ووسيلتها . انه يظهر لظهور العلم ويتطور بتطوره . فبظهور الاسلام بين العرب ظهرت مصطلحات شرعية كالشهادة ، والصلاة ، والزكاة ، والجنة ، والنار والكفر، والنفاق الخ ، وعندما تشعبت فروع العلم ووعرت مسالكه كان لزاما على العرب التصدى لذلك التحدى مستعينين بإمكانات أهمها تمكنهم من اللغة العربية والاستفادة من وسائل صوغ المصطلح كالاشتقاق والقياس والمجاز والترجمة والتعريب والتوليد والنحت .

يقول الجاحظ (٢٥٥ هـ) وهم تخيروا تلك الألفاظ لتلك المعاني ، وهم اشتقوا لها من كلام العرب تلك الأسماء ، وهم اصطلحوا على تسمية مالم يكن فى لغة العرب اسم فصاروا في ذلك سلفا لكل خلف وقدوة لكل تابع »[٢٦] ويقول في كتابه الحيوان إنَّ الناس تركوا مما كان مستعملا في الجاهلية أموراً كثيرة، فمنن ذلك تسميتهم للخراج « إتاوة » وكقولهم للرشوة ، ولما يأخذه السلطان « الحملان »

« والمكس » واستحدثوا أسماء لم تكن وإنما اشتقت لهم من أسماء متقدمة على التشبيه مثل قولهم لمن أدرك الاسلام « مخضرم » ، وللأرض التي لم تحفر ولم تحرث إذا فعل بها ذلك « مظلومة » ولمن راءى بالاسلام واستتر بالكفر « المنافق » ولمن لم يحج إلا لعجز وإما لإنكار الصرورة »[٢٧] .

ومن يستعرض تاريخ اللغة العربية يجد أنها استطاعت أن تواجه التحديات وتتغلب عليها وتصبح لغة العلم والثقافة والمجتمع ، ونلحظ هذا من قدرتها على استيعابها لعلوم الهند ، واليونان ، والرومان ، والفرس فى شتى فروع المعرفة من طب وفلك وهندسة وكيمياء ورياضيات .

يذكر أبو الريحان البيروني فى مقدمة كتابه الصيدلة أن العلوم لما نقلت من اليونانية الى العربية ازدادت رونقاً وجمالاً ، وحلت محاسنها فى الأفئدة وجرت مع الدم فى الاوردة[٢٨] .

واستمر اهتمام العرب بالمصطلحات العلمية ، وابرزها قدرة لغتهم على استيعاب العلوم ومصطلحاتها ، كما ظهرت قدرة المؤلفين على مواكبة التطور العلمي، ومن أهم تلك الجهود جهود الخوارزمي في مفاتيح العلوم، وابن سينا في القانون ، وأسرة حنين بن اسحاق ، وغيرهم من المبدعين العرب والمسلمين .

واتصل العرب بلغتهم قرون عديدة معبرين بها عن كل شئونهم وشجونهم الحياتية يقول العقاد « لا يعرف علماء اللغة لغة قوم تراءى لنا صفاتهم ، وصفات أوطانهم من كلماتهم وألفاظهم كما تتراءى لنا أطوار المجتمع العربي من مادة ألفاظه ومفرداته ، في أسلوب الواقع والمجاز »[٢٩] ويقول محمد المبارك : « إن خصائص اللغة العربية وخصائص العرب أنفسهم وشيجة ونسباً »[٣٠] .

ورغم الظروف القاسية التي مرت بها الأمة من استعمار ، وجهل وظلام دامس، وتقصير من العرب أنفسهم تجاه لغتهم حتى تقهقرت وانزوت بل واستبعدت عن الحياة العلمية وحلت اللغات الأجنبية محلها ، إلا أن هذه الصلة والنسب ساعدت على استمرارية العربية وتواصل أهلها، فعندما أنشأ محمد على مدرسة للطب في أبي زعبل ثم نقلت إلى قصر العيني كان التدريس فيها باللغة العربية، واستحدثت الألفاظ والمصطلحات العلمية فى مختلف فروع المعرفة منتهجين نهج أسلافهم من اشتقاق ، ومجاز ، وتوليد ، وتعريب ، ونحت الخ . . ولم يمض عقدان من الزمن حتى أصبح العلم عربياً خالص فى جميع أنحاء مصر ، وبلغ عدد ماترجم وألف زهاء ستة وسبعين كتابا، امتلأت بألوف المصطلحات، وسارت القافلة زهاء سبعين عاماً حتى دهيت مصر بالاحتلال البريطاني سنة ١٨٨٢ ، وحلت الانجليزية محل العربية ، واستمر الحال إلى اليوم، وأصيبت العرب بجهل بعض أبنائها، وبعقوق آخرين؛ الأمر الذي أبعدها عن ميدان ساحة العلم والمعرفة ، ومنيت بتخلف وركود هائل فى علومها المختلفة ناهيك عن مصطلحاتها ومعاجمها ، ولكن مازالت هذه الأمة بخير إلى أن تقوم الساعة ـ حيث ألقىٰ هذا النقص الهائل والتخلف المشين تحديا كبيراً على علماء العربية والمتخصصين المخلصين ورأو ضرورة التصدي لهذا البحر المتلاطم الأمواج من المصطلحات. ولكن كان طابع الفردية أهم مايميز الفترة الأولى، فرجال أمثال رفاعة رافع الطهطاوى ، وأحمد فارس الشدياق ، ومصطفى الشهابى ، وبطرس البستان ، وإبراهيم اليازجي وغيرهم ، تصدوا لهذه القضية ، فنقلوا وترجموا وصنفوا أنواع المعجمات العامة والمتخصصة ، وبلغ عدد الأعمال المعجمية الفردية زهاء (٢٩٧) عملاً ، وفتح هذا الجهد الهائل الباب على مصراعيه للمؤسسات والهيئات والمنظمات ذات العلاقة عربية وغير عربية ، إلا أنه يؤخذ على تلك الجهور التشتت والفوضى حيث لايستفيد أحدهم من عمل الآخر ، ولا تعرف هيئة ماذا تعمل الأخرى ، وأصبحت الحال كما وصفها أمين مجمع اللغة العربية السابق بدمشق بقوله

« إن عملنا يقترب من أن يكون واحات منفصلة ، متباعدة عن الأرض العربية العريضة ، لانتواصل ولانتكامل ، تبدو خضراء ناضرة إن أنت نظرت إليها وحدها فى إطار الصحراء الصفراء التى تحيط بها ، ولكن يعجزك أن تقيم بينها هذا التكامل وأن تجد لها هذه الوحدة »[٣١] .

تصنيف المصطلحات[٣٢] :

أولا : مصطلحات هى أسماء أعلام تحولت إلى مصطلحات عالمية مثل (امبير) Ampere العالم الفيزيائى الفرنسي المتوفي سنة (١٨٣٦ م) سميت الوحدة الفعلية من قوة السيال الكهربائى باسمه .

ثانياً : مصطلحات مقتبسة من لغات بائدة مثل (أو بسونين) وهى لفظة لاتينية قديما تعني أحضر للأكل ، استعملت لشي فى الدم يعلق بالميكروبات فيجعلها أسهل هضماً على الخلايا التى تقضى على الميكروبات .

ثالثا : مصطلحات صيغت على نمط علمى كالاختصار ، مثل أواكس (Awacs) وهي اختصار Advance warning and Control system) نظام الإنذار المبكر والمتطور . وكذلك الرمز (جتا) المجاور على الوتر ، وأشعة إكس (xRAy) وهكذا دواليك .

ولا تملك اللغات الأجنبية في مواجهة هذه الأنواع الثلاثة أكثر مما تملك العربية فلا مناص من قبولها حرفيا لاسيما النوع الثاني ، وقد تملك بعض التصرف في إحداث النوعين الآخرين طبقاً للقواعد المعروفة في تعريب الأصوات غير العربية .

رابعا : مصطلحات مشتقة من أصول لغوية ذات معنى ، مثل : التحليل Analysis ، ومقاومة Resistance . وهذا النوع يعالج بالترجمة ويشكل من حيث الكم أكثرية المصطلحات . وللعربية مايمكنها من استيعاب المعاني الجديدة كما سنوضحها لاحقا . ورغم اختلاف وتباين هذه الأنواع من المصطلحات إلا أنها تشترك في سمات أهمها :

(١)أن المصطلح : لفظ ، أو رمز موضوع باتفاق أهل الاختصاص للدلالة على مفهوم معين سواء وضع هذا المصطلح ليدل على مفهوم جديد ، أم نقل لفظ من معناه الاصلى الى معنى جديد مع مراعاة العلاقة بين المعنيين ، وهذا المفهوم

الجديد يصبح مصطلحاً عندما يوضع فى الاستخدام . قال السرخسي . « تترك الحقيقة بدلالة الاستعمال عرفاً ، لأن الكلام موضوع للافهام والمطلوب به ماتسبق إليه الأوهام . فإذا تعارف الناس استعماله لشيء عينا كان ذلك بحكم الاستعمال كالحقيقة فيه وماسوى ذلك لانعدام العرف ـ كالمجهول لا يتناول إلا بقرينه »[٣٣] .

ويقول السيوطي : « وأما أهل اللغة العربية فقد كادوا يطبقون على ثبوت المناسبة بين الالفاظ والمعانى »[٣٤] .

إذن فالنشاط الاصطلاحى لايجرى فى فراغ ، فلابد من تحقق مناسبة بين اللفظ ومدلوله حيث « ان المصطلحات لاتوجد ارتجالا ولابد فى كل مصطلح من وجود مناسبة أو مشاركة أو مشابهة كبيرة كانت أو صغيرة بين مدلوله اللغوى ومدلوله الاصطلاحي »[٣٥] ؛ ويكفي أن نتعامل مع المصطلح كواقع لغوي . فإذا كان المصطلح يهدف إلى تحديد معنى الدلالة فإنه فى أحيان يكون التماس علة التسمية مدعاة الى التشويش اللغوى . ومن أمثلة التشويش ماذكره الفيروزابادى فى مادة (لوب) عندما عرف الاسطرلاب فقال : « لاب اسم رجل و (اسطر) جمع سطر وهو الخط وهذا اسم يوناني فقال: رجل سطَّر سطراً وبنى عليها حساباً فقيل (أسْطُرُ ـ لاب) ثم مزجا ونزعت الإضافة فقيل الاسطرلاب : معروفة ، والاصطرلاب لتقدم السين على الطاء » ويلاحظ فى هذه الحكاية تكلف شديد فى التأويل ، وقد تنبه لذلك صاحب مفاتيح العلوم فقال : (الاسطرلاب) : معناه مقياس النجوم وهو باليونانية : اصطرلابون و « اصطر) هو النجم ، و« لابون » هو المرآة ، ومن ذلك قيل لعلم النجوم اسطرنوميا »[٣٦] وجاء في المعجم الكبير (اسطرلاب) الأصل يوناني Astrolabium استرلابيون : آلة فلكية كانت تستعمل قديما في رصد الاجرام السماوية ، ثم أطلق الاسم على آلة كان يستعملها الملاحون في القرن الثامن عشر لقياس الزوايا »[٣٧] .

والمثال الآخر على التشويش اللغوي نجده في لفظة ، (سياس) ، فقد ذكر الخفاجي « قيل معرب (سه يسا) وهي لفظة مركبة أولاهما أعجمية والأخرى تركية . ف (سه) بالفارسية ثلاثة ، و (يسا) بالمغُلية الترتيب ، فكأنه قال : التراتيب الثلاثة . وسببه على مافي (النجوم الزاهرة) أن جنكيز

خان ملك المُغل قسّم ممالكه بين أولاده الثلاثة وأوصاهم بوصايا أن لا يخرجوا عليها ، فجعلوها قانونا ، وسموها بذلك ثم غيروها فقالوا (سياسة) ، وهذا غلط فاحش فإنها لفظة عربية متصرفة تكلموا بها قبل خلق جنكيز خان ، وعليه جميع أهل اللغة »[٣٨] .

(٢)إن المصطلح لايدل إلا على معنى واحد . رغم أن اللغة العربية لغة جميع العرب ، إلا أن الانقسام الجغرافى خلق نوعا من الاستقلال المنهجى فى صياغة المصطلح ، وتشتت الجهود حتى ان نفس المصطلحات تعالج من عدة أشخاص وهيئات ومجامع وبالتالي ينتج التعدد ، وتخلق البلبلة وتنشأ الفوضى المنهجية ، وفى هذا إهدار للمال وتشتت للجهود وصعوبة للتصدى للكم الهائل من المصطلحات ، ناهيك عن الفوضى المنهجية .

وقد أدرك العرب هذه المشكلة ، ففى ٢١ / ٥ / ١٩٦٤ وافق مجلس الجامعة العربية على ميثاق الوحدة الثقافية الذى ينص على موافقة « . . . الدول العربية على أن تسعى إلى توحيد المصطلحات العلمية الحضارية ، وعلى أن تساعد حركة التعريب بما يحقق إغناء اللغة العربية على المحافظة على مفهوماتها » .

ولتفادى التعدد والازدواجية أقيمت الندوات وعقدت المؤتمرات لتعزيز مفهوم وفكرة توحيد المصطلح بحيث يصبح لدينا معنى واحد لمفهوم واحد لأن[٣٩] « من دواعي الغموض والالتباس أن تتخذ لفظة واحدة لتأدية أكثر من معنى اصطلاحي واحد، وهذا مما يربك المتعلم ويجعله يتحرى المعنى في سياق الكلام وقد لايجده فيه » فلفظة pitch مثلاً لها عدة معان اصطلاحية مختلفة فى الهندسة فمرة يقصد بها انحدار سطوح الأبنية ، ومرة تعنى مسافة مابين مراكز المسامير ، وتارة يراد بها نسبة ارتفاع عقد البناء الى عرضه ، وطواراً تعنى القار . ولما كانت هذه معان اصطلاحية مختلفة ، فإذا اريد وضع مقابلات عربية لها فقد يتخذ للمعنى الاول مصطلح (الانحدار) ، وللمعنى الثانى (المدى) ، وللثالث (نسبة العقد) وللرابع (القار) . وفى مثل هذه الحالة لابد من ادراج جميع هذه المصطلحات مقابل كلمة (pitch) فى المعجم الذى يجب أن

يشتمل على تعريف مصطلح من هذه لتجنيب العاملين فى العلوم اللبس والغموض . ويدخل فى هذا الباب ايضا أن كثيرا مايراد بالمصطلح الاجنبي معنيا التعدية واللزوم فعندئذ يجدر بالذكر كليهما لاختلاف صيغتهما فيها. ففي مقابلDiffusion مثلاً يقال (انتشار) ، و (نشر) ، وفى (Graduation) (تدرج) و (تدريج) ، وفى Dispersion (تفرق) و(تفريق)[٣٩] كما أن « دقة التعبير والتخصيص سبيل من سبل تكوين الفكر العلمي الواضح المحدد تحتاج إليه كل أمة في تربية أبنائها على التفكير الواضح الدقيق الذي يعدهم للعمل والبحث العلمي »[٤٠] .

(٣)إن دلالة المصطلح على معناه يمكن ان نطلق عليها (الحقيقة العلمية) سواء تطابقت مع الحقيقة اللغوية أم كانت من باب المجاز . واللغة كما عرفها ابن جنى بأنها « أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم [٤١] » . ويلاحظ أن سعة هذا التعريف وشموليته اكسب اللغة ارتباطاً بأغراض متحدثيها حيث تتطور بتطورهم وتركد بركودهم ، فعند نشأة اللغة تقتصر وظيفتها على الألفاظ الوضعية المحيطة بالبيئة ، وعندما توضع لفظة لتدل على شيء معين يطلق عليه في اللغة (الحقيقة اللغوية) وهى « ماأقر فى الاستعمال على أصل وضعه فى اللغة »[٤٢] . وقد تنتقل معنى اللفظة من حقيقتها اللغوية إلى حقيقة عرفية أو اصطلاحية وهو المعنى الجديد للفظة غير المعنى الأصلي لها .

يقول السكاكي : « فالحقيقة هي الكلمة المستعملة فيما هي موضوعة له من غير تأويل في الوضوع كاستعمال (الأسد) في الهيكل المخصوص ، فلفظ (الأسد) موضوع له بالتحقيق ولا تأويل فيه ثم يقول : « ولك أن تقول : الحقيقة هي الكلمة المستعملة فيما تدل عليه بنفسها دالة ظاهرة كاستعمال (الأسد) في الهيكل المخصوص[٤٣] . ويقول الخطيب القزويني : « الحقيقة : الكلمة المستعملة فيما وضعت له مما اصطلح به للتخاطب »[٤٤] .

إن دلالة المصطلح على الحقيقة العلمية دلالة تطابقية ، سواء تكّون المصطلح من لفظ ، أو من عبارة أو من حروف مختصرة ، أو من رمز ، أو من رقم حسابي فى العمليات الرياضية ، أو حتى من اسم شخص ، ففى هذه الحالة يتناسى جانب الدلالة على الشخص ، ولاتذكر الا الحقيقة العلمية .

ولتوضيح هذه الفقرة، نقول: إن ترجمة الأصول الإغريقية واللاتينية ـ مثلاً ـ للمصطلح العلمى ، وصوغ مصطلح عربي منها ، يعطيان مصطلحاً ناقصا فى

معناه، فالمصطلح العلمي لم يعد باقيا في حدود معاني أصوله الإغريقية واللاتينية، بل نما بمفهومه العلمى باطراد الموضوع العلمى ، وأصبح بعيدا عن مدلوله الأول ، ومثال لذلك : « كلمة (الأكسجين) . أصل معناها (مكون الصدأ) ، ثم لم يصبح أحد يفكر فى هذا المعنى بعد أن علم كل شيء عن صفات الأكسجين ، ولو علم فى أول الأمر أنه (مكون الحياة) لصح أن يسمى (بيوجين) والواقع أن اختيار العلماء للأسماء لم يكن لسبب علمى خاص ، وانما هى وسيلة يلتمسونها لوجود الكلمة »[٤٥] .

إن انتقال العلوم والتقنية الحديثة إلى العربية باق مادامت مصادر التقدم العلمي والتقني تكتب بلغات المبدعين أيا كانت لغاتهم . وهم على أية حل ينتسبون إلى كل الأمم . ومن هنا أيضاً نستطيع تفهم المبادىء الأساسية لاختيار المصطلح التي أقرها مجلس مجمع اللغة العربية بالقاهرة ومؤتمراته ، في الدورة الخامسة والأربعين ، وهى[٤٦] :

(١)الالتزام بما أقره مجلس المجمع ومؤتمره من نهج أو أسلوب وضع المصطلحات العلمية وتعاريفها .

(٢)الوفاء بأغراض التعليم العالى ومطالب التأليف والترجمة والثقافة العلمية العالية باللغة العربية .

(٣)الحفاظ على التراث العربى ، وخاصة مااستقر من مصطلحات علمية عربية صالحة للاستعمال الحديث .

(٤)مسايرة النهج العلمى العالمى فى اختيار المصطلحات العلمية ، ومراعاة التقريب بين المصطلحات العربية والعالمية لتسهيل المقابلة بينها للمشتغلين بالعلم وللدارسين .

وقد نظم مكتب تنسيق التعريب التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم فى ١٨ ـ ٢٠ شباط (فبراير) ١٩٨١ م فى الرباط ندوة توحيد منهجيات وضع المصطلحات العلمية الجديدة ، شارك فيها : المجامع اللغوية الأربعة ، وهيئات من وزارات التربية والتعليم التونسية والجزائرية والعراقية ، وأمانة التعليم الليبية ، وجامعة محمد الخامس في الرباط، واللجنة الوطنية المغربية، ومعهد الدراسات والأبحاث للتعريب في الرباط، ودوائر التربية والتعليم العالي بمنظمة التحرير الفلسطينية، واللجنة السورية للمواصفات والمقاييس . وبعد أن نظرت الندوة فى المنهجيات

والبحوث المقدمة من المجامع اللغوية والمؤسسات المختصة والباحثين ، أقرت المبادىء الأساسية فى اختيار المصطلحات العالمية ووضعها ، وهى[٤٧] :

(١)ضرورة وجود مناسبة ، أو مشاركة ، أو مشابهة ، بين مدلول المصطلح اللغوى ومدلوله الاصطلاحى ، ولايشترط فى المصطلح أن يستوعب كل معناه العلمى .

(٢)وضع مصطلح واحد للمفهوم العلمي الواحد ذي المضمون الواحد ، في الحقل الواحد .

(٣)تجنب تعدد الدلالات للمصطلح الواحد فى الحقل الواحد ، وتفضيل اللفظ المختص على اللفظ المشترك .

(٤)إستقراء وإحياء التراث العربي وخاصة مااستعمل منه ، أو مااستقر منه من مصطلحات علمية عربية صالحة للاستعمال الحديث ، وماورد فيه من ألفاظ معربة .

(٥)مسايرة المنهج الدولى فى اختيار المصطلحات العلمية :

(أ) مراعاة التقريب بين المصطلحات العربية والعالمية لتسهيل المقابلة بينها للمشتغلين بالعلم والدارسين .

(ب) اعتماد التصنيف العشرى الدولى لتصنيف المصطلحات حسب حقولها وفروعها .

(ج) تقسيم المفاهيم واستكمالها وتحديدها وتعريفها حسب كل حقل .

(د) اشتراك المختصين والمستهلكين فى وضع المصطلحات .

(هـ) مواصلة البحوث والدراسات لتيسير الاتصال بدوام واضعي المصطلحات ومستعمليها .

(٦)استخدام الوسائل اللغوية فى توليد المصطلحات العلمية الجديدة بالأفضلية طبقا للترتيب التالى : التراث فالتوليد (لما فيه من مجاز واشتقاق وتعريب ونحت) .

(٧)تفضيل الكلمات العربية الفصيحة المتواترة على الكلمات المعربة .

(٨)تجنب الكلمات العامية الا عند الاقتضاء بشرط أن تكون مشتركة بين لهجات عربية عديدة وأن يشار إلى عاميتها بأن توضع بين قوسين مثلاً .

(٩)تفضيل الصيغة الجزلة الواضحة ، وتجنب النافر والمحظور من الألفاظ .

(١٠)تفضيل الكلمة التى تسمح بالاشتقاق ، والنسبة ، والاضافة والتثنية والجمع على الكلمة التى لاتسمح به .

(١١)تفضيل الكلمة الدقيقة على الكلمة العامة أو المبهمة ومراعاة اتفاق المصطلح العربي من المدلول العلمي للمصطلح الأجنبي ، دون تقيد بالدلالة اللفظية للمصطلح الأجنبي .

(١٢)في حالة المترادفات أو القريبة من الترادف تفضل اللفظة التي يوحى جذرها بالمفهوم الأصلي بصفة أوضح .

(١٣)تفضل الكلمة الشائعة على الكلمة النادرة أو الغريبة إلا إذا التبس معنى المصطلح العلمي بالمعنى الشائع المتداول لتلك الكلمة .

(١٤)عند وجود ألفاظ مترادفة أو متقاربة في مدلولها ينبغي تحديد الدلالة العلمية الدقيقة لكل واحد منها ، وانتقاء اللفظ العلمي الذي يقابلها .

(١٥)ويحسن عند انتقاء مصطلحات من هذا النوع أن تجمع كل الألفاظ ذات المعاني القريبة أو المتشابهة المدلالة ، وتعالج كلها مجموعة واحدة .

(١٦)مراعاة ما اتفق المختصون على استعماله من مصطلحات ودلالات علمية خاصة بهم ، معربة كانت أو مترجمة .

(١٧)التعريب عند الحاجة وخاصة المصطلحات ذات الصبغة العالمية كالألفاظ ذات الأصل اليوناني ، أو اللاتيني ، أو أسماء العلماء المستعملة ، أو العناصر والمركبات الكيماوية .

(١٨)عند تعريب الالفاظ الأجنبية يراعى مايأتى :

(أ) ترجيح ماسهل نطقه فى رسم الألفاظ المعربة عند اختلاف نطقها فى اللغات الأجنبية .

(ب) التغيير فى شكله ، حتى يصبح موافقاً للصيغة العربية ومقبولا للذوق العربى .

(ج) اعتبار المصطلح المعرب عربيا ، يخضع لقواعد اللغة ويجوز فيه الاشتقاق والنحت وتستخدم فيه أدوات البدء والالحاق مع موافقته للصيغة العربية .

(د) تصويب الكلمات العربية التى حرفتها اللغات الأجنبية باعتماد أصلها الفصيح .

(ه) ضبط المصطلحات عامة والمعرب منها خاصة بالشكل حرصاً على صحة نطقها ودقة أدائها .

واشتملت الندوة كذلك على ثمانية اقتراحات عامة تضمنت متابعة البحوث والدراسات فى ميدان المصطلحات ، وعقدت الندوات ، وكونت لجنة تحضيرية لإعداد ورقة عمل فى الحروف والاتجاهات والرموز والعلامات المستعملة فى العلوم

لتعرض على ندوة مستقلة . ودعت الى تكوين واشتراك مختصين فى وضع المصطلحات لاسيما الاصطلاحيون واللغويون والمعجميون والاختصاصيون والمترجمون والاعلاميون حتى يصبح وضع المصطلحات تخصصا لاهواية .

تعدد المصطلح : حقيقته وماهيته :

منذ نهضة الأمة العربية ، وصحوتها من سباتها العميق ، ومحاولة كسر الحواجز والجمود وانفتاحها على الامم المتقدمة ، وهى تحاول جاهدة وتسعى فى غير هوادة أن تجعل لغتها اللسان المعبر عن الحضارة المعاصرة بكافة فروعها ومجالاتها . وتحقق نجاحاً يشهد به المنصفون ، لكن السفينة اصطدمت بعدة عقبات أهمها « قضية تعدد المصطلح » ، وهذا التعدد لعدة اسباب : اما لاختلاف مصادر الثقافة أو لواضعى المصطلحات ، أو لتعصب إقليمي نتج عن الانقسام الجغرافى للامة العربية ـ فالمغرب العربى ينقل عن الفرنسية ويعول عليها كثيرا بينما المشرق العربى يعول كثيرا على اللغة الانجليزية ـ أو لاختلاف المنهج عند وضع المصطلحات كاللجوء الى الترجمة الحرفية مثلا ، ومما زاد الامر تعقيدا هو سعة اللغة ومرونتها وطواعيتها ، وفيما يلي بعض الامثلة المختارة لهذه الظاهرة : نقل المصطلح الانجليزى) ، (Expectation of life) إلى العربية بمعنى (توقع الحياة) ونقله آخرون بأمل الحياة ترجمة حرفية عن المصطلح باللغة الفرنسية ، بينما المقصود به معدل أعمار فئة محدودة من الناس ولدوا فى فترة محدودة وماتوا فى أخرى ، والمصطلح العلمى الدقيق لهذا المفهوم هو (العمر المتوسط) أو (العمر المتوقع)[٤٨] .

ومصطلح (Function) يستعمل للدلالة على المتغير التابع لمتغير مستقل ، واستعمله السوريون بمعنى (التابع) بينما المصريون أطلقوا عليه (الدالة) واستعمله الباحثون الجدد بمعنى (الاقتران)[٤٩] .

ومصطلح (Hydraulic) ترجم إلى نصف القطر المائي ، ونصف القطر الهيدروليكي ، والمراد بالتسمية مساحة مقطع القناة مقسومة على محيطها المبلول مهما كان شكل مقطع القناة ، وحاصل القسمة لا يساوي نصف القطر وإنما يساوي نصف نصف القطر أي ربع القطر . ومصطلح (Metacenter) ترجم إلى المركز البيني ، والصحيح المركز الفوقي أو الأعلى ، ويبدو أن سبب الخلط هو أن السابقة (Meta) تعني (بين) ولكن من معانيها أيضا بعد أو فوق وهو المعنى المقصود[٥٠] .

ومصطلح (Aids) مرض نقص المناعة المكتسبة ، عرف المشرق العربى (بالايدز) وفي المغرب (بالسيدا) (SIDA) ، وكذلك الحال بالنسبة لمنظمة الاقطار المصدرة للنفط اطلق عليها المشرق العربي (أوبيك) وفى المغرب العربى اطلق عليها (اوبيب) .

ومن الخلط في الترجمة ترجمتهم للمصطلح (Voile du palais) بشراع الحنك وقد استعمل ابن سينا في كتاب (أسباب حدوث الحروف) عبارة «صفاق الشجر» والصفاق هو جلد البطن الرقيق ، والشجر هو مفرج الفم ، ورغم غموض هذا التعريف إلا أن النسبة إليه تطلق على جنس من الحروف مخرجها كلها من وسط الحنك وعليه فإن تسمية « صفاق الشجر » تسمية جد لائقة . وعرف مصطلح (Feature) (بملامح) و (Vocal Cords) ترجمت Cords بمعنى الحبل ، ومصطلح (Variant) أو (allophone) استعمله العرب بمعنى (الوجه) من وجوه الأداء ، و(المخرج)[٥١] .

وهناك ألفاظ مختلفة الدلالة ولكنها تبدو وكأنها واحدة فلفظة (Fertility) الانجليزية يقابل لفظ (Fecondite) الفرنسية ، ولفظة (Fecundity)الانجليزية يقابله (Fertilite) الفرنسي ، والمعنى العربى للأول (الالقاح) والثانى (الخصب) .[٥٢]

ورغم أهمية المصطلح ـ وأن المصطلحات تمثل الجزء الأكبر فى لغة العلوم والتقنية إذ أن حوالى ٨٠٪ من ألفاظ لغات البلدان المصنعة ألفاظ متخصصة يستعملها العلماء والمهندسون والمهتمون وغيرهم من أهل الاختصاص ـ إلا أن ظاهرة تعدد المصطلح لايجب أن تشكل عائقاً يحول دون استخدام اللغة القومية فى جميع الحقول والمجالات ، فالمصطلحات المتعددة لمفهوم واحد تستخدم جنبا الى جنب ردحا من الزمن ولاتلبث أن تطغى مصطلحات على أخرى . ففى هندسة البناء اطلق على الخرزة التى تلبس حول الحافه الداخلية للشباك المنزلق لمنع جزئية الداخل والخارجى من التأرجح الى داخل الغرفة بالمصطلحات (guard bead) و (guide bead) و (Inner bead) و(window bead) و(baton) و(Inside stop) و(stop bed) . كما أطلق على الخشبة المائلة لإسناد مابين عارضتي السلالم العريضة بالمصطلحات (carriage) و (string) و (rough) و (bearer) و (stair horse)وفي

هندسة التعدين استخدمت المصطلحات (bowk) و (hoppit)و (hibble)و (skip) و (sinking bucket)للدلالة على الدلو المستخدم لرفع الماء والحجارة والادوات من المنجم(٥٣) .

ورغم إيماننا بأن تعدد المصطلحات يعيق المسيرة ، إلا أنه فى ظل الظروف الراهنة للعالم العربي واللغة العربية فلا مناص من دفع المسيرة إلى الامام متفائلين بأن العقبة الكأداء ستزول ، ولا مشاحة في الاصطلاح كما عبر عن ذلك ، قدامة ابن جعفر بقوله : « فإني لما كنت آخذ في استنباط معنى لم يسبق إليه من يصنع لمعانيه وفنونه المستنبطة أسماء تدل عليها ، احتجت إلى أن أضع لما يظهر من ذلك أسماء اخترعتها وقد فعلت ذلك، والأسماء لامنازعة فيها إذا كانت علامات فان قنع بما وضعته وإلا فليخترع لها كل من أبى ماوضعته منها ماأحب فليس ينازع في ذلك »(٥٤) وقال ابن وهب : « وأما الاختراع فهو مااخترعت له العرب اسما مما لم تكن تعرفه فمنه ماسموه باسم من عندهم كتسميتهم الباب فى المساحة باباً والجريب جريبا والعشير عشيرا . ومنه ماعربته وكان أصل اسمه أعجميا كالقسطاس المأخوذ من لسان الروم والشطرنج المأخوذ من لسان الفرس ، والسجيل أيضا المأخوذ من كلام الفرس . وكل من استخرج علما واستنبط شيئا وأراد أن يضع له اسما من عنده ويواطىء من يخرجه اليه عليه فله أن يفعل ذلك . ومن هذا الجنس اخترع النحويون اسم الحال والزمان والمصدر والتمييز ، وأخرج الخليل لغات العروض فسمى بعض ذلك الطويل وبعضه المديد وبعضه الهلاج وبعضه الرجز »(٥٥) .

وسواء تعدد المصطلح أم توحد فالقول الفصل فيه هو استخدامه ، فلا يكون المصطلح مصطلحا إلا بعد وضعه واستخدامه وإلا لايعدو كونه لفظة لاتلبث أن تندثر لعدم استخدامها. وهذا ماأثبته الأولون والمعاصرون. يقول ابن جني : « الحقيقة ماأقر في الاستعمال على أصل وضعه في اللغة »(٥٦) ، ويقول عبدالقاهر الجرجانى : «كل كلمة أريد بها ماوقعت له في وضع واضع ، وإن شئت قلت في مواضعه ـ وقوعا لاتستند فيه إلى غيره فهي حقيقة. وهذه العبارة تنتظم الوضع الأول وماتأخر عنه كلغة تحدث في قبيلة من العرب أو في جميع العرب أو في جميع الناس مثلا أو تحدث اليوم. »(٥٧) ونسوق أمثلة لمصطلحات لها عدة مفاهيم إلا أنها زالت وبقى مصطلح لمفهوم واحد نتيجة الاستخدام . فمثلا مصطلح (relative density) الكثافة النسبية

فى الفيزياء كاد أن يتغلب على مصطلحى (specific gravity) و (specific density) لأنه أوضح وأجدر بالبقاء . ومصطلح (roughness) الدال على خشونة سطوح القنوات فى علم الرى وجريان الموائع ـ تغلب على مصطلح (rugosity) . كما زال مصطلح (FLuxion) وبقى مصطلح (derivative)، واستخدام العلماء قديما مصطلح (مال) للدلالة على المربع فى الرياضيات فحل محله (مربع) ، وزال مصطلحا (العذر) وبقى (المفعول لأجله) في اللغة . وبقي مصطلح (علم الفلك) وزال مصطلحاالهيئة) و (الاسطرونيما) وبقي مصطلح (المياه الجوفية) وزال مصطلح (المياه الخفية) كما زال مصطلح (علم الأنساب) وبقى مصطلح (علم المثلثات) . . إلى غيره ذلك من الأمثلة[٥٨] ،

منهج مقترح :

تستخدم دول العالم الغربى ـ دون استثناء ـ لغاتهم فى التعليم وكذا الحال ينطبق على كتلة العالم الشرقي ، بل معظم دول العالم التي تحترم نفسها وكيانها كألمانيا ، وهولندا ، والدانمارك ، وأسبانيا ، وإيطاليا ، وفلندا ، وروسيا ، ورومانيا ، والمجر حتى إسرائيل تستخدم لغتها في التعليم في جميع الحقول وفي جميع المستويات ، ويخرج من هذه الظاهرة العالم العربى ـ باستثناء سوريا ـ . فهل العرب وعوا أهمية العلم وضرورته فى عالمنا المعاصر ولهذا لجأوا الى اللغات المتقدمة وهجروا لغتهم كما يزعمون ؟ هل الدول الأخرى أخطأت عندما استخدمت لغاتها حتى لو لم تكن إحدى تلك اللغات لغة علوم وتقنية كما هو الحال فى الدول الصغيرة كألبانيا ؟ . لانشك قطعا فى حب العرب للغتهم ، أو على الأقل غالبيتهم ـ ولكن من الحب ماقتل ! فالحب وحده لايكفى ، فلا بد من خطة عربية موحدة تتفاعل مع قضايا اللغة بشكل عام والمصطلح بشكل خاص . وتعتبر من تجارب الآخرين الذين تصدوا لقضايا لغاتهم ومصطلحاتهم ، فمشكلة المصطلح ليست مقتصرة على اللغة العربية بل يشترك فيها معظم لغات العالم ولكن ليس بنفس الصعوبة . فكندا مثلاً تعتبر من أنشط الدول تصديا لقضية المصطلح ، فلم تكتف بالترجمة والنقل واستخدام الوسائل الاخرى ، بل خطت خطوات جادة فى سبيل تذليل الصعاب أمام المصطلح، وأهم خطوة اتخذتها هي تدريس مادة علم المصطلح في جامعة (لافال) فى كويبك . كما أن هناك مالايقل عن تسع مؤسسات جامعية غير كندا تدرس هذا العلم كالاتحاد السوفيتي وفرنسا والولايات المتحدة الامريكية والمانيا

وتشيكوسلوفاكيا . ومن أكبر وأهم المؤسسات والمراكز الدولية التي تعنى بالمصطلح مركز (انفوتيوم) المركز الدولي للاعلام المصطلحي (بفينا) الذي استحدث شبكة برامج هامة أطلق عليها (Termnet) لتتولى البرامج التالية :

(١) برنامج لتطوير نظرية المصطلح ونشر المبادىء المصطلحية ، ووضع مناهج تدريبية بالتعاون مع اللجنة المعينة بالمصطلحات .

(٢) برنامج تعاوني يجمع بين أهل الاختصاص والمصطلحين لوضع المصطلحات الجديدة وقيدها لسد الحاجة .

(٣)برنامج لتسجيل وخزن وتوزيع المعطيات المصطلحية كثبت المراجع المصطلحية وقوائم بالخبراء والمؤسسات المهتمة بالمصطلح ، وتسجيل المترادفات والمقابلات والتعاريف السياقية .[٥٩]

ولكى تساير الأمة ركب الحضارة وتضيق الفجوة العميقة التى تركتها المصطلحات المتراكمة نتيجة الكم الهائل والفيض المستمر من العلوم والتقنية الذى تنتجه الامم التقدمة ، فلا بد من إعداد جيل متخصص إعدادا مهنيا وعلميا وفنيا للتصدى لقضايا اللغة بشكل عام وقضية المصطلح على وجه الخصوص .

ولاشك أن المجامع والجامعات والمؤسسات المماثلة تتحمل مسؤولية جسيمة في الاسهام فى قضية المصطلح ، ورغم تصدى المجامع والمؤسسات والهيئات لقضية اللغة عامة والمصطلح خاصة إلا أن عملهم يصل متأخرا بينما يحتاج المستخدمون المصطلحات بسرعة ولايسعهم الانتظار الطويل. فالانفجار المعرفي الهائل لايرحم، وبالتالي اضطر بعضهم إلى التصدي لها دون دراية ومعرفة بالأسس والقواعد والمنهجية المثلى لهذا العلم . ويصف الدكتور جواد طريقة المجمع بقوله : « وطريقة المجمع فى دراسة المصطلحات وإقرارها ووضعها هى أن يدرس المصطلح المعروض عليه فى لغة الاختصاص ويتعرف أصله ونشأته، ثم يسمع رأي المتخصصين فيما اختاروه من كلمات عربية مناسبة ، ثم يستعرض ماورد فى الكتب العربية قديمها وحديثها لغوية كانت أو اختصاصية من كلمات موافقة له مما قد يفى بالمراد ، فإذا وقف على كلمة مناسبة له مؤدية للمعنى الاصطلاحى ورأى فيها الرشاقة والسلامة ـ أعنى أنها عربية يألفها الذوق ـ عقد رأيه وبتّ في الأمر . على أن من عادة المجمع أن يرى رأيا في مصطلح ولايبت فيه إلا بعد الوقوف على آراء البلاد العربية الاخرى فيه لعل لها

اجتهادا فيه أصوب من اجتهاد وأقوم أو كلمة أصح وأحكم[٦٠] .
وقد قرر المجمع « أن لا يثبت مصطلحاً إلا بعر مرور ستة أشهر على تاريخ نشره ليتسنى له دراسة الآراء التي تبدى في شأنه . وفي ضوئها يقرر المجمع ما يراه صالحا للاستعمال[٦١] .

وقد أدرك المجمعيون أهمية توحيد المجهود والسرعة في وضع المصطلحات وجعلها جاهزة للمستخدمين فى وقت قياسي ، وأنشأوا مكتب تنسيق التعريب فى الوطن العربى ، ووحدوا المجامع بإنشاء اتحاد المجامع العربية وخففوا من اجراءات وضع المصطلح . وبالرغم من هذا كله إلا أن لغتنا مازالت أسيرة لم يفك قيدها ، وجهود المجامع والهيئات والمؤسسات المماثلة الجبارة مازالت حبيسة الرفوف وبطون كتب المعاجم وأهل الاختصاص بينهم من ينتظر المجامع والمؤسسات المماثلة أن تمده بالمصطلحات ، ومنهم من يتصدى لها دون وعى أو فهم ، ومنهم من ينتقد ويصب جام غضبه على علماء اللغة وأنهم غير قادرين على صوغ مناهجهم . إذن فالمشكلة مازالت قائمة ولابد أن يتصدى لها فئة معينة والفئة المرشحة ـ فى نظرنا ـ هى أهل الاختصاص لأنهم هم المستهلكون الحقيقيون لهذا الانتاج ، والتصدي للمشكلة في غياب هذه الفئة لن يؤتى ثماره كما ينبغي ، كما أن التعاون بينهم وبين علماء اللغة لم يبلغ الدرجة المتوخاه ، اذن فالواجب أن يتصدى أهل الاختصاص كل في حقله لهذه القضية ليتمكنوا من سد حاجاتهم فإذا استطاعوا صوغ مصطلحاتهم واستعملوها في مؤلفاتهم ومحاضراتهم تمكنوا من التواصل فيما بينهم ، وبالتالي فتطور اللغة وقدراتها على استيعاب المعرفة الانسانية مرهون بجهود هؤلاء فكما يُقال (أعط القوس باريها). ولكي يستقيم أمر القوس لابد أن يكون باريها متمكناً عارفا بطبيعة لغته كما كان الحال لدى السلف فلم ينتظروا أحدا ليصوغ لهم مصطلحاتهم ، ولم يؤمنوا قط بأن اللغة حكر على أفراد أو فئة دون أخرى ، فهى أمر مشاع للجميع ، فصاغوا مصطلحاتهم لانفسهم وطوروها مع الزمن حتى أصبحت اللغة مطواعة مرنة بين أيديهم. والمستعرض لجهود ابن سينا والخوارزمي والرازي وغيرهم على سبيل المثال يرى أن المصطلح لم يكن عقبة كأداء امامهم فاستخدموا المغناطيس وهو الحجر الذى يجذب الحديد ، والبوطق والماشق وهما آلة للتذويب، والموسيقى وهي تأليف الألحان، واللفظة يونانية. والاصطراب، ومعناه مقياس النجوم وهو باليونانية :

اصطرلابون وأصطر هو النجم ولابون هو المرآة ومن ذلك قيل لعلم النجوم « إصطرونيما » ، والأوج وهو أرفع موضع من الفلك الخارجي للمركز ، وهي كلمة أعجمية بمعنى (أوك) وقيل (اورة) . والهندسة وتعنى المقادير ، قال الخليل : المهندس الذي يقدر مجاري القنى ومواضعها حيث تحتفر ، وهو مشتق من الهندزة وهي أعجمية فصيرت الزاي سينا في الاعراب لأنه ليس بعد الدال زاياً في كلام العرب» ولم يوقفهم شيء حتى أن ابن سيناء أطلق على عظم في الرقبة « العظم اللامي » لأنه يشبه اللام اللاتينية ، وسمى الغضروف من غضاريف الحنجرة بـ « العظم » الذي لا إسم له » ، لأنه لم يعثر له على تسمية مناسبة لكنه لم يقف أمام أي مصطلح أعجمي بل اخترع له اسماً مستعينا بوسائل اللغة في صوغ المصطلحات .

فالمتخصص العارف والمدرك لقضايا لغته وأسرارها لاشك أقدر على التصدى لتقنية المصطلح فى حقله وهذا مالمسناه فى السلف وأثبته الخلف أمثال الدكتور حسنى سبح ، وأحمد الخطيب ، ومصطفى الشهابى ، وحسن حسين فهمى ، وجميل الملائكة وأسرة الخياط ، وغيرهم مما يضيق المجال عن ذكرهم .

إذن فالأولى أن يتولى المتخصصون هذه المهمة لا اللغويون ، ولكن مشكلتهم أو جلهم هي الافتقار إلى الأساس اللغوي والتمكن من اللغة وأسرارها وطبائعها ، لكن إعدادهم للتصدي لهذه القضية سهل جدا .

ونعتقد وبالله التوفيق أن العرب المتخصصين في الطب والهندسة والفيزياء والكيمياء والرياضيات وبقية العلوم تلقوا تعليمهم باللغة الانجليزية أو الفرنسية وقليل منهم باللغات الأخرى (الألمانية / الروسية . . الخ) ونفترض أنهم مدركون مجيدون للغة التعليم ـ الانجليزية أو الفرنسية ، وكذلك نفترض أيضا أنهم يجيدون حقولهم . إذن بقى إعدادهم الإعداد اللغوي الذي يؤهلهم للارتقاء بهذا العلم عن طريق برنامج أكاديمي يمنح درجة علمية كالماجستير أو الدبلوم ، تتراوح مدة هذا البرنامج بين سنتين إلى ثلاث سنوات ، ويجب أن يحقق هذا البرنامج الأهداف التالية :

(١)إعادة الثقة في نفوس الدارسين في لغتهم ، وأنها قادرة على استيعاب العلوم على اختلاف أجناسها وأشكالها . وفي اعتقادنا أن هذا أول هدف يجب تحقيقه ،

وعدم التقليل من أهميته لأن المتتبع لقضايا اللغة يلحظ أن مجموعة لا يستهان بها من العرب ليس لديهم القناعة الحقيقية بضرورة استخدام اللغة العربية في التعليم كما أنه ليس لديهم الحماس للغتهم على الإطلاق ، واقتصر أداؤهم في التدريس والبحث على استيراد التقنية ومفاهيمها ، ولعل موقف هذه الفئة في لغتهم و (من زرع الشوك لا يحصد إلا الزؤان) كما يقال : ثانيهما : فقدان الثقة وروح الانهزامية التي طغت على بعضهم حتى أن أيقنوا أن اللغة غير قادرة على الوفاء بمتطلبات العصر ولعل ذلك ناتج عن انحسار اللغة وتقهقر الدول العربية نتيجة أثر الإستعمار فيهم .

وهذه نتيجة طبيعية تصيب الأمة المنهزمة تقنيا وهذا ما أطلق عليه في علم اللغة « موقف أهل اللغة تجاه لغتهم » Attitude of the people toward their language

يقول ابن حزام : « أن اللغة يسقط أكثرها ويبطل بسقوط دولة أهلها ، ودخول غيرهم عليهم في مساكنهم ، أو بنقلهم عن ديارهم واختلاطهم بغيرهم ، فإنما يفيد لغة الأمة وعلومها وأخبارها قوة دولتهم ونشاط أهلها وفراغهم ، وأما إن تَلفَتْ دولتهم وغلب عليهم عدوهم واشتغلوا بالخوف والحاجة والذل وخدمة أعدائهم فمضمون منهم موت الخواطر ، وربما كان ذلك سبب لذهاب لغتهم ونسيان أنسابهم وأخبارهم وبيود علومهم وهذا موجود بالمشاهدة معروف بالعقل ضرورة »[٦٢] وقد رشح هذا المفهوم علماء الاجتماع وعلى رأسهم ابن خلدون حيث يقول : ان المغلوب مولع بتقليد الغالب .

(٢) تعليمهم أسرار اللغة وخصائصها ومرونتها ليكشفوا عن مكامنها ويسخروها لخدمتهم وخدمة العلم والأمة جمعاء .

(٣) تدريبهم على صوغ المصطلحات والوسائل المتبعة في ذلك واطلاعهم على جهود الدول في هذا المضمار والخطوات التي اتبعوها لحل قضية اللغة .

(٤) تدريسهم نظريات المصطلح وعلومه ومفاهيمه ، والمصاعب التي تواجه اللغة من خلاله ليغوصوا في أعماقه ويتمكنوا من تطويعه واستخدامه .

(٥) تدريبهم على أحدث الوسائل والطرق في التقييس المصطلحي وآخر ما استجد في هذا المجال ليتمكنوا من استحداث ما يلائم لغتهم ليجعلوها طيعة مرنة .

وأهم الأوليات التي يطرقونها ما يلي :

١ ـ إرساء وتعميق المنهجية العربية لعلم المصطلح ونظرياته ، وتوحيد السياسة العامة للمصطلح .
٢ ـ الإسهام في تطوير اللغة علميا ولغويا .
٣ ـ وضع المصطلحات وإشاعة تداولها .
٤ ـ التقريب بين علماء اللغة وعلماء الاختصاص .
٥ ـ وضع استراتيجية قصيرة وأخرى طويلة المدى لقضية المصطلح .
٦ ـ الإفادة من التقنية الحديثة كبنوك المعلومات والمصطلحات وغيرها من الوسائل المماثلة .
٧ ـ تأليف الكتب المتخصصة ونشرها باللغة العربية ليشيع استخدامها بين أقرانهم من أهل التخصص .
٨ ـ إصدار المجلات المتخصصة باللغة العربية في مختلف العلوم .
٩ ـ إصدار المعاجم المتخصصة في مختلف الحقول والمعارف .
١٠ ـ الإفادة من جهود المصطلحيين الأفذاذ في العالم عامة والعالم العربي خاصة .
١١ ـ تعزيز التعاون بين المصطلحين وعلماء الحقول الأخرى ، ونشر أهمية الوعي المصطلحي بين الجمهور .

ونعتقد أن هؤلاء المتخصصين إذا حذقوا اللغة وأدركوا خصائصها وأسرارها واستعادوا ثقتهم فيها إضافة إلى ما لديهم من معرفة ودراية باللغات التي تعلموا بها والحقول التي تخصصوا فيها فلا شك أن اللغة ستستعير مكانتها وتتبوأ منزلتها لتصبح لغة العلم والثقافة في شتى فروع المعرفة والميادين بإذن الله .

المصـادر

١ ـ **القاسمى ، على** .(علم المصطلح) النظرية العامة لوضع المصطلحات وتوحيدها وتوثيقها ، مجلة اللسان العربى ، مجلد ١٨ ج ـ ١٩٨٠ ص ٨ .

٢ ـ **التقدير للخليل بن أحمد الفراهيدى** ، وقد أشار الى ذلك السيوطى فى كتابه المزهر ، وصبحى الصالح فى كتابه دراسات فى فقه اللغة العربية ـ بيروت ص ١٨٠ .

٣ ـ **صالح ، عبدالرحمن الحاج** . (الذخيرة اللغوية العربية) اللسان العربى ، مجلد ٢٧ ، ١٩٨٩ ، ص ٧ .

٤ ـ **الخوارزمى ، على** . تحقيق ونشر فان فلوتن ١٨٩٥ م ، مقدمة الكتاب . ١٩٥٨ م ، الجزء الأول ، ص ٣٢٧ ـ ٣٢٨ .

٥ ـ **ابن فارس ، احمد** ، الصاحبى فى فقه اللغة ، تحقيق مصطفى الشويمى ، بيروت ، ١٩٦٣ م ، ص ٣٢ ـ ٣٤ .

٦ ـ **الشريف الجرجاني ، كتاب التعريفات** ـ أعادت نشره مكتبة لبنان ، ١٩٧٨ ، ص ٤ .

٧ ـ **التهانوي ، كشاف اصطلاحات الفنون** ، تحقيق لطفي عبد البديع ، القاهرة ، المؤسسة المصرية ١٩٦٣ م ، مقدمة الكتاب .

٨ ـ **الزبيدي ، محمد مرتضى** ، تاج العروس من جواهر القاموس ، تحقيق حسين نصار ، طبعة الكويت ١٩٦٩ م، ٦ / ٥٥١ .

٩ ـ **المعجم الوسيط** . مجمع اللغة العربية بالقاهرة ، طبعة ٢ ، ١٩٨٠ م مادة (صلح) .

١٠ ـ **البستاني ، بطرس** . محيط المحيط ، طبعة مكتبة لبنان ، ١٩٧٧ م ، مادة صلح .

١١ ـ **البستاني** ، المرجع نفسه ، الموضع نفسه .

١٢ ـ **الشهابى ، مصطفى** . المصطلحات العلمية ، القاهرة ١٩٥٥ . ص ٣ .

١٣ ـ **شاهين ، عبدالصبور** . اللغة العربية لغة العلوم والتقنية ، دار الاصلاح ، ص ١٢١ .

١٤ ـ **مجمع اللغة العربية بالقاهرة** . ج١ ، ١٩٨٠ م ، وقابل بمعجم اللغة العربية المعاصرة المكتوبة . ط ٣ ، هانزفير وملتون كووان ، مكتبة لبنان ، بيروت ١٩٧٤ م .

١٥ ـ **شاهين ، عبد الصبور** . المرجع نفسه ، ١٢١ .

١٦ ـ **القاسمي** . المرجع نفسه ، ص ٩ .

١٧ ـ **القاسمي** . المرجع نفسه ، ص ٩ ـ ١٠ .

١٨ ـ **الحمزاوى ، محمد رشاد** . المنهجية العامة لترجمة المصطلحات وتوحيدها وتنميطها ، (الميدان العربى) ، دار الغرب الاسلامى ، بيروت ط ١ ، ١٩٨٦ ، ص ١٧ .

١٩ ـ **غزال، أحمد الأخضر غزال** . المنهجية العامة للتعريب المواكب ، مشاكله اللسانية والطباعية ، إصطلاحاته المزدوجة ـ تقنياته ومشاكله ـ الرباط . يناير ١٩٧٧ ، ص ٨٢ ـ ٨٧ .

٢٠ ـ الحمزاوى . المرجع نفسه ، ص ٢٧ ـ ٦٩ .

٢١ ـ **نشرت هذه التوصيات في مجلة اللسان العربي**، المجلد ١٨/١ تحت عنوان (ندوة منهجيات وضع المصطلح العلمي العربي) وعقدت ندوة أخرى في تونس (تموز ١٩٨٦) شاركت فيها : المنظمة العربية للمواصفات والمقاييس (عمّان) ، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (تونس) ، والمعهد القومى للمواصفات والملكية الصناعية (تونس) ، ومركز المعلومات الدولى لعلم المصطلح (فيينا) ، وقد كان عنوان الندوة (التعاون العربى فى مجال المصطلحات علما وتطبيقاً) وخلصت الندوة الى ٢٨ توصية .

٢٢ ـ **المراكشي ، زهير** . (التقييس الصناعي وعلاقته بالتقييس المصطلحي) ندوة التعاون العربي في مجال المصطلحات ، تونس ١٠ يوليو ، ١٩٨٦ م ، ص ٤ .

٢٣ ـ **المراكشي** . المرجع نفسه ، ص ٥ .

٢٤ ـ **الحمزاوي** ، المرجع نفسه ، ص ٦١ .

٢٥ ـ **الحمزاوي** . المرجع نفسه ، ص ٦٤ ـ ٧٧ .

٢٦ ـ **الجاحظ** ، أبو عثمان عمر بن بحر . الحيوان ، تحقيق عبد السلام هارون ، القاهرة ، ١٣٥٦ ـ ١٩٣٨ م ص ٣٢٧ ـ ٣٣٦ .

٢٧ ـ **الجاحظ** . المرجع نفسه ١ / ٣٤٧ ـ ٣٤٨ .
٢٨ ـ **اليافى ، عبدالكريم** ، (نشاط مجمع اللغة العربية بدمشق ومعجم العماد الموسوعى فى مجال المصطلحات علما وتطبيقا) ، ندوة التعاون العربى فى مجال المصطلحات علما وتطبيقا ، تونس ـ يوليو ١٩٨٦ ، ص ٤ .
٢٩ ـ **العقاد ، عباس محمود** . اللغة الشاعرة ، القاهرة ، ١٩٦٠ ص ٦٠ .
٣٠ ـ المبارك ، محمد . **فقه اللغة وخصائص العربية** ، دار الفكر ، بيروت ، ج ٢ ، ١٩٧٠ ، ص ٢٤٣ .
٣١ ـ **وصف للمرحوم شكري فيصل** أورده شحادة الخوري في بحث بعنوان (آفاق التعاون بين الدول العربية في وضع المصطلحات ومعالجتها وتعميم استخدامها) ندوة التعاون العربي في مجال المصطلحات علما وتطبيقا ، تونس ٧ يوليو ١٩٨٦ ، ص ٢٥ .
٣٢ ـ **شاهين** . المرجع نفسه ، ص ٢٣٣ ـ ٢٣٥ .
٣٣ ـ **السرخى ، محمد بن احمد** . أصول السرخى ، تحقيق أبو الوفاء الافغانى ، القاهرة ١٣٧٢ ص ١٩٠ ـ ١٩١ .
٣٤ ـ **السيوطى ، جلال الدين** . المزهر ، ج ٢ ، ص ٤٧ .
٣٥ ـ **الشهابى ، مصطفى** . المصطلحات العلمية ، القاهرة ، ١٩٥٥ ، ص ٣ .
٣٦ ـ **الخوارزمى** . مفاتيح العلوم ، ص٢٣٢ ـ ٢٣٣ .
٣٧ ـ **مجمع اللغة العربية** . المعجم الكبير ١ / ٢٨٣ ، القاهرة .
٣٨ ـ **الخفاجي ، شهاب الدين** . شفاء الغليل فيما في كلام العرب من الدخيل بتصحيح الهوريني ، طبعة الوهبية ١٢٨٢ هـ ١٢٤ .
٣٩ ـ **ملائكة ، جميل** « فى مستلزمات المصطلح العلمى » المجمع العلمى العراقى ج ٢٤ سنة ١٩٧٤ ص ١٣ ـ ١٤ ـ واصله بحث مقدم الى مؤتمر التعريب الثانى فى الجزائر .
٤٠ ـ **المبارك** . مرجع سابق ، ص ٣١٨ .
٤١ ـ **ابن جنّى** . الخصائص ، تحقيق محمد على النجار ، القاهرة ١٣٥٦ هـ ـ ١٩٣٨ م ج ١ ص ٣٣ .
٤٢ ـ **ابن جنى** . المرجع نفسه ، ص ٤٤٢ .
٤٣ ـ **السكاكي** . مفتاح العلوم ، القاهرة ، ١٣٥٦ هـ ١٩٣٧ م ، ص ١٤٩ ـ ١٥٠ .

٤٤ ـ **الخطيب القزويني** . الايضاح ، القاهرة ، ص ٢٦٥ .
٤٥ ـ **حسين ، محمد كامل** . منوعات ص ١٢٧ .
٤٦ ـ **خليفة ، عبد الكريم** . اللغة العربية والتعريب ، ص ٦١ ـ ٦٢ .
٤٧ ـ **الحمزاوى** . المرجع نفسه ، ص ١٢١ ـ ١٢٥ .
٤٨ ـ **اليافى ، عبدالكريم** . مرجع سابق ، ص ٢ .
٤٩ ـ **اليافي** . المرجع نفسه ، ص ٢ .
٥٠ ـ **ملائكة** . (فى مستلزمات المصطلح العربى) بحث قدم الى مؤتمر التعريب الثانى فى الجزائر ، ص ١١ .
٥١ ـ **صالح** . المرجع نفسه ، ص ٤ ـ ١٢ .
٥٢ ـ **اليافى** . المرجع نفسه ، ص ٣ .
٥٣ ـ **ملائكة** . (الصعوبات المفتعلة على درب التعريب) ، ص ١١ .
٥٤ ـ **ابن جعفر ، قدامه** . نقد الشعر ، تحقيق كمال مصطفى ، القاهرة ، ١٩٨٢ ص ٢٢ .
٥٥ ـ **الكاتب ، أبو الحسن اسحاق بن وهب** . البرهان فى وجوه البيان ، تحقيق للدكتور احمد مطلوب ، والدكتورة خديجة الحديثى ، بغداد ١٣٨٧ هـ ص ١٥٨ ـ ١٥٩ .
٥٦ ـ **ابن جنّى** . المرجع نفسه ، ج ٢ ص ٤٤٢ .
٥٧ ـ **الجرجاني ، عبد القاهر** . أسرار البلاغة ، تحقيق ريتر ، استنابول ، ١٩٥٤ ، ص ٣٢٤ .
٥٨ ـ **ملائكة** . المرجع نفسه ، (الصعوبات المفتعلة على درب التعريب) ص ٣ .
٥٩ ـ **ديداوى ، محمد** . « التدوين المصطلحى أساس التوحيد والتقييس » ندوة التقييس والتوحيد المصطلحيان فى النظرية والتطبيق ، تونس ١٣ ـ ١٧ مارس ١٩٨٩ م ص ١٣ ـ ١٤ .
٦٠ ـ علي ، جواد ، مجلة المجمع العلمي العراقي ، ج ٣ ص ٣٦٨ .
٦١ ـ قرر ذلك فى الجلسة السابعة عشر المعقودة فى ٢٧ نيسان ١٩٤٩ م .
٦٢ ـ **ابن حزم** . أصول الأحكام ، دار الآفاق الجديدة ، بيروت ١٩٨٠ م ج ١ ص ٣١ .

٣٠٠٠٠٠٠٨

مجلة جامعة أم القرى

مجلة فصلية للبحوث العلمية المحكمة

السنة السادسة العدد الثامن العام ١٤١٤هـ/١٩٩٣م

مجلة جامعة أم القرى السنة السادسة العدد الثامن العام ١٤١٤ هـ

٣٠٠٠٠٠٨-٥

سمات المسايرة والمغايرة لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا من الجنسين في المرحلة الثانوية

للدكتور / سعيد بن علي بن مانع*

* سعيد بن مانع . بكالوريوس التربية وعلم النفس ، ماجستير علم النفس من كلية التربية بمكة المكرمة وكلا الشهادتين بتقدير ممتاز مع مرتبة الشرف . دكتوراه علم نفس تخصص توجيه وإرشاد نفسي من الولايات المتحدة الأمريكية ، جامعة كلفورنيا في لوس أنجلوس (U C L A)عام ١٩٨٥ م . يعمل حالياً أستاذاً مشاركاً بقسم علم النفس كلية التربية جامعة أم القرى مكة المكرمة .

ملخص الدراسة

تهدف هذه الدراسة لمعرفة سمات المسايرة والمغايرة ذات العلاقة بالتحصيل الدراسي العالي والمنخفض منه وذلك بالنسبة للذكور والاناث من طلاب المرحلة الثانوية .

وقد استخدم للتحقق من ذلك « مقياس المسايرة والمغايرة » الذي أعده الباحث بعد التأكد من صدقه وثباته بطريقة مرضية حيث طبق على ١٤٤ طالبا متفوقا ، ١٢٧ طالبا متأخراً دراسياً ، ١١٠ طالبات متفوقات ، ١١٣ طالبة متأخرة دراسياً .

وتبرز أهمية النتائج أن التفوق الدراسي ، سواء بالنسبة للذكور أم بالنسبة للاناث ، يرتبط بسمة المسايرة بعامة وبالأبعاد التالية منها بصفة خاصة وهي الايثار ، الثقة الاجتماعية ، الانفتاح ، التسامح ، أما التأخر الدراسي فيرتبط بسمة المغايرة بعامة وبالأبعاد التالية منها بصفة خاصة وهي : الأثرة ، الخجل ، الانغلاق ، والتشدد ، كما وجد أن الذكور أكثر المغايرة بالذكور كان الاناث أكثر مسايرة في الوقت الذي ارتبطت بعض سمات المسايرة أو المغايرة بالذكور والبعض الآخر ارتبط بالاناث في حالة ضبط متغير التحصيل الدراسي . هذا وقد قدمنا في آخر الدراسة تصورا لنوع من التوجيه والإرشاد النفسي التربوي يحاول معالجة تلك السمات المرتبطة بالتأخر الدراسي .

مقدمـــة :

ظل الاهتمام في دراسة خصائص المتفوقين والمتأخرين تحصيليا منصبا ، في غالب الأحوال على الخصائص العقلية والجسمية . وهذا الاهتمام ليس بدون مبررات ذلك أن خاصية التفوق أو التأخر نفسه خاصية عقلية في المقام الأول . غير أنه في نفس الوقت أصبح من المؤكد ، وفي ضوء المفاهيم الجديدة والمتعلقة بتكامل الشخصية ووحدة السلوك ، أن التفوق أو التأخر تحصيليا يرتبط بجوانب متعددة أخرى من جوانب الشخصية وفي مقدمتها الجوانب الاجتماعية .

وبالرغم من أن هناك سمات اجتماعية متعددة قد درست في علاقتها بالتفوق أو التأخر الدراسي إلا انها كانت ولا زالت تدرس على شكل سمات منفردة دون أن يكون لها اطار مفاهيمي معين ، كدراستها في اطار مفهومي المسايرة والمغايرة مثلا ، وهو ماسوف تتناوله هذه الدراسة ، مما قلل من فعالية وعملية العلاقة بين التفوق والتأخر الدراسي وتلك السمات الاجتماعية وقلل كذلك من إمكانية توظيف مضامين تلك العلاقة في سبيل تحسين الأداء التربوى لطلابنا وطالباتنا من خلال اكتسابهم تلك السمات ذات العلاقة الايجابية بالتفوق ومحاولة تجنب اكتسابهم السمات ذات العلاقة السلبية بالتحصيل الدراسي .

أهمية الدراسة :

لقد تم بحمد الله وضع إطار متكامل لمفهومي المسايرة والمغايرة ، جاء على شكل مقياس سمى بمقياس « المسايرة والمغايرة »، (انظر ابن مانع ١٤١١هـ) واشتمل على اثنى عشر بعد للمسايرة واثنى عشر بعد آخر للمغايرة كسمات اجتماعية لاتشمل كل سمات المسايرة والمغايرة ولكنها ، من وجهة نظرنا ، من اكثر تلك السمات أهمية وحيوية في علاقتها بمختلف جوانب الشخصية المختلفة . وهذا الاطار ، من وجهة نظرنا المتواضعة محاولة لاستحضار مفهومي المسايرة والمغايرة اللذين لم يوظفا بكثرة في الدراسات النفسية العربية ، وخاصة بعد كتابات الاستاذ الدكتور سيد عثمان (١٩٧٤م) بالرغم من الزخم الكبير لهذه المفاهيم في الدراسات الغربية.

ومن هنا فإن هذه الدراسة لسمات المتفوقين والمتأخرين دراسيا ومن الجنسين تحاول التعرف على تلك السمات التي تميز المتفوقين والمتأخرين من ذكور واناث سواء كانت سمات مسايرة أو مغايرة . .وهذا يكشف لنا بعض جوانب السلوك الاجتماعي

لكل من المتفوقين والمتأخرين دراسياً من الجنسين وبالتالي علاقة سمات المسايرة والمغايرة بالتحصيل الدراسي كمتغير جديد يجب دراسته .

ومن جهة أخرى فإن هناك دراسات متعددة تؤكد أن المبدعين قد يكونون مغايرين لبعض مايحيط بهم ، وبخاصة في المجال المعرفي والعقلي ، (انظر بن مانع ١٤٠٩هـ) فهل المتفوقون دراسياً ، خاصة ونحن نعرف بأنه قد يكون المتفوق مبدعاً ، مغايرين في سماتهم الاجتماعية أم ماذا ؟

نأمل أن يكون لهذه الدراسة قيمتها النظرية والتطبيقية على حد سواء في الميدان التربوي .

مشكلة الدراسة :

تتضح مشكلة الدراسة من خلال محاولة الاجابة على الاسئلة التالية ؛

١ ـ هل توجد فروق دالة في سمة المسايرة العامة أو في أي من أبعادها المختلفة الاثني عشر بعدا بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا ؟

٢ ـ هل توجد فروق دالة في سمة المغايرة العامة أو في أى من ابعادها المختلفة الاثني عشر بعدا بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا ؟

٣ ـ هل توجد فروق دالة في سمة المسايرة العامة أو في أى من ابعادها الاثني عشر بين الطالبات المتفوقات والمتأخرات دراسيا ؟

٤ ـ هل توجد فروق دالة في سمة المغايرة العامة أو في أي من أبعادها المختلفة الاثنى عشر بين الطالبات المتفوقات والمتأخرات دراسياً ؟

٥ ـ هل توجد فروق دالة في سمة المغايرة العامة أو في أى من ابعادها الاثني عشر بين الطلاب المتفوقين والطالبات المتفوقات دراسيا ؟

٦ ـ هل توجد فروق دالة في سمة المغايرة العامة أو في أى من ابعادها الاثني عشر بين الطلاب المتفوقين والطالبات المتفوقات دراسيا ؟

٧ ـ هل توجد فروق دالة في سمة المسايرة العامة أو في أى من ابعادها الاثني عشر بين المتأخرين والمتأخرات دراسيا ؟

٨ ـ هل توجد فروق دالة في سمة المغايرة العامة أو في أى من ابعادها المختلفة الاثني عشر بين المتأخرين والمتأخرات دراسيا ؟

٩ ـ هل توجد فروق دالة في سمة المسايرة العامة أو في أى من ابعادها الاثني عشر

بين المتفوقين والمتأخرات دراسيا ؟

١٠ ـ هل توجد فروق دالة في سمة المغايرة العامة أو في أى من ابعادها الاثني عشر بين المتفوقين والمتأخرات دراسيا ؟

١١ ـ هل توجد فروق دالة في سمة المغايرة العامة أو في أى من ابعادها الاثني عشر بين المتأخرين والمتفوقات دراسيا ؟

١٢ ـ هل توجد فروق دالة في سمة المغايرة العامة أو في أى من ابعادها المختلفة الاثني عشر بين المتأخرين والمتفوقات دراسيا ؟

التعريف بمتغيرات الدراسة :

يقصد بالمسايرة Conformity أن يحكم الفرد ويعتقد ويتصرف متفقا مع أحكام وعقائد وتصرفات الجماعة . (عثمان ، ١٩٧٤ م) .

كما تعرف المغايرة Non Conformity على أنها : تجنب المسايرة في مواجهة أحكام الجماعة وعقائدها ومعاييرها وتصرفاتها بحيث لايساير الفرد ولا ينصاع (عثمان ٨ / ١٩٧٤ م) .

هذا وسوف نقوم فيما يلي بعرض تعاريف موجزة لكل من أبعاد المسايرة ثم المغايرة على التوالي :

أبعاد المسايرة Conformity Trait

١ ـ سمة الايثار Alturism Trait سمة اجتماعية من نوع خاص في التضحية من أجل الآخرين بكل غال ونفيس حيث قد تصل هذه التضحية من الفرد إلى حد المخاطرة بالنفس دون تفكير في أى مردود أو مقابل لهذه التضحية .

٢ ـ سمة الحساسية الاجتماعية : Social Sensitivity Trait يقصد بهذا البعد أن يأخذ الفرد في الاعتبار مشاعر الآخرين نحو مايقوم به حتى لايخرج سلوكه عن اطار العرف العام المتعلق بالتفاعل الاجتماعي .

٣ ـ سمة العطاء Giving Trait سمة تتعلق بالعطاء سواء المادي أو المعنوي بدون انتظار الأخذ في مقابل ذلك في حدود زمنية معينة .

٤ ـ سمة المتركز حول الآخرينEmpathy Trait وهذه السمة تعني ان يضع الفرد نفسه مكان الآخرين للتعرف على ثم الاخذ بوجهة نظرهم عند التعامل معهم تحريا للوصول للقرار المناسب .

٥ ـ سمة الاستقلالية Independanceوتعني عدم خضوع الفرد لمحاولات سيطرة

الآخرين والضغط عليه في أمور تمس كيانه وتعتبر من صميم اختصاصه وحريته الشخصية .

٦ ـ سمة المسالمةPeacefulness Trait وتعني الاتسام بالتعامل الحسن مع الغير بمافي ذلك احترام حقوقهم ومشاعرهم ومحاولة تنمية حسن الظن المتبادل معهم وعدم استغلال الاخرين في سبيل الوصول للاهداف الشخصية البعيدة أو القريبة .

٧ ـ سمة الاندماجIntegration وتعني التوحد الايجابي التلقائي للفرد في الجماعة بحيث يتشرب ثقافة الجماعة التي تنعكس في سلوكه مما يجعل من الصعوبة التخلص من تلك الثقافة .

٨ ـ سمة الانسجام Consonance Trait وهذه السمة تتعلق بأن تكون أقوال الفرد وسلوكه منسجما أو متسقا مع أفكاره ومعتقداته .

٩ ـ سمة الثقة الاجتماعي Social Confidance حيث يكون الفرد سعيدا ومتمتعا بوجوده في الجماعة وذا حضور وفاعلية في مختلف أوجه نشاطاتها .

١٠ ـسمة التعاونCooperation Trait ويقصد بالتعاون هنا مساعدة الفرد للآخرين بطريقة تلقائية مباشرة لتحقيق أهدافهم ذات الصبغة الايجابية سواء كانت أهداف شخصية أو اجتماعية مشتركه أو غير مشتركة .

١١ ـ سمة الانفتاحOpenness Trait وتعني عدم اتخاذ الفرد موقفا سلبيا من ماهو جديد عليه سواء مادي أو معنوي لمجرد أنه جديد بحيث يتقبل هذا الجديد ويتفاعل معه حتى يثبت له بطرق معقولة عدم فائدة التعامل مع هذا الجديد.

١٢ ـ سمة التسامحTolrance Trait أى اتسام الفرد بتناسي أخطاء الآخرين المباشرة وغير المباشرة ومحاولة تحري ماقد يكون عذرا لقيامهم بهذا السلوك غير الإيجابي حتى يبرر هذا التسامح .

أبعاد المغايرة : Non Conformity Trait

١ ـ سمة الأثرة Hedonsism Trait السعي للحصول على ماهو مرغوب من أجل التمتع الذاتي أو تجاهل ماقد يحول دون ذلك من أفراد أو معايير أو قيم اجتماعية .

٢ ـ سمة التبلد الاجتماعي Social Ignorance Trait وتعني عدم مراعاة مشاعر الآخرين عندما يقوم الفرد بعمل ما ، اما بعدم محاولته التعرف على تلك المشاعر أو تجاهلها .

٣ ـ سمة الأخذ Taking Trait وتعني الأخذ دو عطاء أو تفكير في رد مادي أو معنوي لما يأخذ .

٤ ـ سمة التمركز حول الذاتEgocenterism Trait وهي سمة تتعلق بالانكفاء أو الانغلاق على الذات حيث لايتعرف الشخص على وجهات نظر الأخرين أولا يأخذ بها في حالة التفاعل معهم .

٥ ـ سمة التبعية Dependance Trait وهي عملية استسلام الفرد لما تمليه الجماعة عليه من أشياء دون أى معارضة بالرغم من انه قد يكون غير راض عن تلك الاشياء في قرارة نفسه .

٦ ـ سمة العدوانيةAgressiveness Trait وهنا يقصد بسمة العدوانية ميل الانسان لاظهار أو استخدام قوته المادية أو المعنوية للسيطرة على مايقف بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في سبيل تحقيق مايريد .

٧ ـ سمة الانعزالLonelinessوهي أن ينأى الفرد بنفسه وينعزل ماديا أو نفسيا أو كليهما عن الجماعة دون أن يحاول أن يكون قد خبر الجماعة وثقافتها لسبب من الأسباب بالرغم من أنه قد يكون في حاجة إلى الجماعة .

٨ ـ سمة التنافر Dissonance Trait حيث تكون أقوال وسلوك الفرد غير متسقة أو منسجمة مع أفكاره ومعتقداته .

٩ ـ سمة الخجلSHYness Trait وتعني أن يكون الفرد هيابا من التفاعل مع الآخرين في المواقف الاجتماعية وبالتالي يحاول تجنب تلك المواقف وعندما يوضع فيها يظهر عليه الارتباك وعدم التمكن من تأدية مهمته في الجماعة بالرغم من أنه قد لا يكون هناك سبب ظاهري لمثل هذا السلوك .

١٠ ـ سمة التنافس Competition Trait وتعني احجام الفرد عن تقديم أي مساعدة تحقق ، بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ، هدفا ما لفرد آخر يسعى إلى تحقيق ذلك الهدف لنفسه .

١١ ـ سمة الإنغلاقCloseness Trait ويقصد بهذه السمة عدم الالتفات إلى ماحول الفرد من مستجدات مادية أو معنوية بنظرة موضوعية فاحصة مما يجعل عالم الفرد وخبرته تتسم بالثبات والتقاوم فتلاير من انغلاقه على تلك الخبرة وعدم تجاوبه مع ما حوله من جديد .

١٢ ـ سمة التشددRigedity Trait وتعني عدم التغاضي أو التجاهل لتلك الهفوات البسيطة للآخرين وعدم التنازل أو تعديل الافكار والقناعات الشخصية عندما يكون هناك مايدعو لذلك .

التفوق الدراسي :

لتحديد التفوق هناك محكان مستخدمان لتحديد ذلك وهما : اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل الدراسي حيث يعتمد البعض على أحدهما في تحديد من هو المتفوق والبعض الآخر يعتمد عليهما معا . وسوف نعتمد في هذا البحث على محك التحصيل الدراسي .

فقد أصدرت وزارة المعارف السعودية تعميما وزاريا برقم ٣ / ٧ / ١٠ / ٥٢ / ٤٦ وتاريخ ٣ / ٢ / ١٤١٠ هـ . يحدد الطلاب المتفوقين بأنهم الطلاب الحاصلون على تقدير ممتاز في ثلثي المواد فأكثر .

حيث كانت عينة المتفوقين في هذه الدراسة ممن حصل على تقدير ممتاز في ثلثي المواد فأكثر في الفصل الدراسي السابق على الفصل الذى طبقت فيه الدراسة والتي طبقت في الفصل الثاني من عام ١٤١٠ هـ .

علما أن رئاسة تعليم البنات تأخذ بهذا التحديد للطالبات المتفوقات . حيث أخذت عينة هذه الدراسة من المتفوقات بناء على هذا المحك .

التأخر الدراسي :

كذلك أخذ بمحكم التحصيل الدراسي في تحديد من هو الطالب المتأخر دراسيا حيث أن التعميم السابق ذكره (٧٢ / ٧ / ١٠ / ٥٢ / ٤٨ في ٣ / ٢ / ١٤١٠ هـ) قد حدد كذلك الطالب المتأخر دراسيا بأنه من يحصل على تقدير ضعيف في أربع مواد فأكثر حيث كانت عينة الطلاب والطالبات المتأخرين والمتأخرات في هذه الدراسة هم من حصل على تقدير ضعيف في أربع مواد فأكثر .

على أن هذا التحديد لمن يعتبر متفوقا أو متأخرا دراسيا يتفق مع آراء علماء النفس الذي يحددون المتفوق بمن يقع ضمن أفضل ١٥ ـ ٢٠ ٪ من زملائه أو من يقع أعلى من انحراف معياري واحد موجب فوق المتوسط ويحددون المتأخر دراسيا بمن يقع ضمن أدنى ١٥ ـ ٢٠ ٪ من زملائه أو من يقع تحت انحراف معياري واحد سالب تحت المتوسط .

الدراسات السابقة حول السمات الاجتماعية وعلاقتها بالتفوق والتأخر الدراسي :

كما سبق القول فإن معظم أو كل الدراسات التي تناولت خصائص أوسمات المتفوق أو المتأخر دراسيا ركزت على الخصائص العقلية والمعرفية بينما لاتكاد توجد دراسات تركز على السمات والخصائص الاجتماعية وبالذات تلك التي تتعلق بسمات المسايرة أو المغايرة بالرغم من الافتراض القائم حول علاقة التفوق والتأخر الدراسي بالسمات الاجتماعية وبالذات سمات المسايرة والمغايرة . وهذا القول ينطبق على الذكور والاناث . ولعل دراسة عبدالرحيم (١٩٨٨ م) ذات علاقة هنا وبالذات فيما يتعلق بما توصل اليه حول أنماط شخصيات المتفوقين والمتفوقات من خلال دراسته سلوكهم في ضوء نظرية « شوتز » للشخصية . فقد توصل إلى أن الذكور المتفوقين ذوو أنماط اجتماعية كما أنهم اوتوقراطيين كما يتميزون بالانبساط . أما الاناث المتفوقات فقد كن ذوات افراط اجتماعي وديمقراطيات كما تميزن بالانطواء. وهناك الدراسة الكلاسيكية التي قام بها تيرمان (١٩٢٥ م)Terman 1925 والتي درس فيها الخصائص الاجتماعية للمتفوقين وخلص إلى القول بأنهم ذوى شخصيات تتسم بالتعاون Cooperation وذوي سمات اجتماعية مرغوبة وذوي جاذبية اجتماعية . هذا وفي دراسة طاهر (١٤٠٦ هـ) لم يظهر أن المتفوقين يتميزون عن غيرهم بأي من سمات الانطواء أو الانبساط الاجتماعي .

كما ذكر النشواتي (١٤٠٧ هـ) أن المتفوقين ذوو سمات منها التعاون ، اطاعة النظام ، المسايرة ، الاستقلالية .

ويذكر المنصور (١٤٠٥ هـ) أن من ضمن سمات المبدعين : الاستغلالية وحب الاطلاع . ويذكر الحميدة (١٤٠٧ هـ) نقلا عن Holinworth أن المتفوق غير ناضج اجتماعيا حيث يتسم بالخجل كما يذكر بأنه يتسم بالتعاون . وهناك دراسات أخرى كثيرة تتفق على أن المتفوقين يتسمون بالتعاون ومنهم على سبيل المثال أبو علام والعمر (١٩٨٦ م) والقريطي (١٩٨٩ م) والفقي (١٤٠٣ هـ) آل شارع (١٤٠٧ هـ) .

من هذا الاستعراض السريع يتضح لنا أن هناك دراسات قليلة تتناول العلاقة بين السمات الاجتماعية والتفوق الدراسي وأن تلك الدراسات تركز في غالبها على الذكور دون الاناث .

كما أن الدراسات التي تتناول تلك السمات الاجتماعية في علاقتها بالتأخر الدراسي أقل سواء بالنسبة للذكور أم الاناث . من جهة أخرى يتضح لنا أن العلاقة بين السمات الاجتماعية والتفوق الدراسي يتم تناولها من ضمن سمات أخرى كتلك العقلية والجسمية والانفعالية وبالتالي تحظى هذه السمات باهتمام أقل سواء من ناحية التحليل أو المعالجة وهذا قد يعكس عدم إدراك الأهمية الكبرى والعلاقة القوية بين السمات الاجتماعية والتحصيل الدراسي سواء كان تفوقا أم تأخرا دراسيا وبالنسبة للذكور والاناث على حد سواء . وأخيراً يتضح لنا أن الدراسات السابقة لم تتناول علاقة السمات أو الخصائص الاجتماعية في اطار مفهومي المسايرة والمغايرة ، على سبيل المثال ، بل كانت تلك الدراسات تتناول سمات متنوعة ، تختلف من دراسة إلى أخرى ، حيث قد تتفق مع بعض سمات أو أبعاد المسايرة بينما قد يتفق البعض الآخر مع أبعاد أو سمات المغايرة .

ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة التي تقدم السمات الاجتماعية في إطار مفهومي المسايرة والمغايرة كمنظومة أو إطار يمكن دراسة كثير من المتغيرات التربوية والنفسية والاجتماعية في علاقتها بهذا الإطار . وعليه فإن هذه الدراسة ، التي تركز على علاقة سمات المسايرة والمغايرة بأبعادها المختلفة بالتحصيل الدراسي للذكور والإناث ، تسير في الاتجاه محاولة معالجة بعض جوانب النقص المذكورة سابقا .

فروض الدراسة :

١ ـ لا توجد فروق دالة في سمة المسايرة العامة ولا في أي من أبعادها الاثنى عشر بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا .

٢ ـ لاتوجد فروق دالة في سمة المغايرة العامة ولا في أى من أبعادها الاثني عشر بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا .

٣ ـ لاتوجد فروق دالة في سمة المسايرة العامة ولا في أى من أبعادها الاثني عشر بين المتفوقات والمتأخرات دراسيا .

٤ ـ لا توجد فروق دالة في سمة المغايرة ولا في أي من أبعادها الاثنى عشر بين المتفوقات والمتأخرات دراسيا .

٥ ـ لاتوجد فروق دالة في سمة المسايرة العامة ولا في أى من أبعادها الاثني عشر بين المتفوقين والمتفوقات .

٦ ـ لاتوجد فروق دالة في سمة المغايرة العامة ولا في أى من أبعادها الاثني عشر بين المتفوقين والمتفوقات دراسيا .

٧ ـ لاتوجد فروق دالة في المسايرة العامة ولا في أى من أبعادها الاثني عشر بين المتأخرين والمتأخرات دراسيا .

٨ ـ لاتوجد فروق دالة في سمة المغايرة العامة العامة ولا في أى من أبعاد الاثني عشر بين المتأخرين والمتأخرات دراسيا .

٩ ـ لاتوجد فروق دالة في سمة المسايرة العامة ولا في أى من ابعادها الاثني عشر بين المتفوقين والمتأخرات دراسيا .

١٠ ـ لاتوجد فروق دالة في سمة المغايرة العامة ولا في أى من أبعادها الاثني عشر بين المتفوقين والمتأخرات دراسيا .

١١ ـ لاتوجد فروق دالة في سمة المسايرة العامة ولا في أى من أبعادها الاثني عشر بين المتأخرين والمتفوقات دراسيا .

١٢ ـ لاتوجد فروق دالة في سمة المغايرة العامة ولا في أى من أبعادها الاثني عشر بين المتأخرون والمتفوقات دراسيا .

أداة الدراســة :

تم استخدام مقياس المسايرة والمغايرة ، والذي أعده الباحث وقننه على البيئة السعودية ، لاجراء هذه الدراسة حيث تم التحقق من صدق وثبات هذا المقياس (انظر بن مانع ١٤١١ هـ) . فقد كان ثبات هذا المقياس عن طريقة التجزئة النصفية (٠,٧٢) وكان عن طريق معامل ثبات الفا (٠,٩٥) وعن طريق اعادة الاختبار (٠,٨٢) .

أما فيما يتعلق بصدق المقياس فقد كان عن طريق صدق المحتوى (٠,٧٥) وعن طريق الصدق التمييز بمستوى دلالة تقل عن (٠,٠١) وكان عن طريق الصدق التلازمي عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١) وعن طريق صدق المقارنة الطرفية عند مستوى أقل من (٠,٠١) .

هذا ويتكون المقياس من ٤٨ عبارة مسايرة و٤٨ عبارة مغايرة ويتكون من اثني عشر بعدا تحت كل بعد أربع فقرات كذلك ، تدرج على ستة أوزان تبدأ من موافق تماما حيث تأخذ الرمز « ٦ » إلى غير موافق على الإطلاق وتأخذ الرمز « ١ » .

ومن هنا فان الشخص يعتبر مكتسبا لسمة ما من سمات المسايرة عندما يوافق على ثلاث عبارات من عبارات بعد المسايرة الأربع أي عندما تقع الموافقة في تدرج الموافقة التامة أو الموافقة إلى حد كبير أو في خانة الموافقة إلى حد ما .

وبطبيعة الحال فانه كلما كانت الموافقة على العبارات الأربع أو كلما كانت المؤشرات نحو الموافقة التامة كلما دل ذلك على تأصل السمة في الشخص . وبالعكس فانه كلما كانت الاجابات بعدم الموافقة على عبارات سمات المسايرة سواء كانت عدم الموافقة تامة أو الى حد كبير أو الى حد ما وفي ثلاث عبارات كذلك كلما اعتبر الشخص مغايرا . وتعتبر سمة المغايرة متأصلة فيه أكثر كلما كانت عدم الموافقة على العبارات الأربع أو كلما كانت المؤشرات تتجه نحو خانة عدم الموافقة التامة . ومن المهم جدا معرفة انه ينطبق على عبارات المغايرة عكس ماذكر بخصوص عبارات المسايرة تماما . وسوف يستخدم الحاسب الآلي لاستخراج المعالجات الإحصائية المختلفة .

تطبيق الدراسة :

إعتماداً على التعميم الوزاري رقم ٣٢/٧ / ١٠ / ٥٢ / ٤٦ وتاريخ ٣ / ٢ / ١٤١٠ هـ والمذكور سابقا ، والذي يحدد من هو المتفوق دراسيا ومن هو المتأخر دراسيا من طلاب التعليم العام ، ومنه التعليم الثانوي ، وهو نفس المحك تقريبا الذي تعتمد عليه الرئاسة العامة لتعليم البنات في مراحل التعليم العام، ومنها التعليم الثانوي ، في تحديد من هي الطالبة المتفوقة دراسيا ومن هي الطالبة المتأخرة دراسيا فقد تم تحديد ، اعتماد على هذا المحك ، الطلاب المتفوقون والمتأخرون دراسياً كما تم تحديد الطالبات المتفوقات والمتأخرات دراسياً على النحو التالي :

١٤٤ طالبا متفوقا .

١٢٧ طالبا متأخرا .

١١٠ طالبات متفوقات دراسيا .
١١٣ طالبة متأخرة دراسيا .

وهم الطلاب والطالبات الذين اعتبرت استماراتهم مكتملة وصالحة للتحليل الاحصائي .

فمن المعروف أن السنة الدراسية في مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية تنقسم الى فصلين دراسيين تظهر في نهاية كل فصل الدرجات والتقديرات لكل مادة . ومن هنا فقد سهل ذلك حصر الطلاب والطالبات المتفوقين والمتفوقات والمتأخرين والمتأخرات دراسياً حيث تم حصرهم أثناء الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤١٠ هـ بناء على اداءهم التحصيلي في الفصل الدراسي الأول من نفس العام اعتمادا على التعميم السابق الذكر والذي يحدد بأن المتفوق هو من يحصل على تقدير ممتاز في ثلثي المواد فأكثر في الفصل الدراسي السابق ، وان المتأخر دراسيا هو يحصل على تقدير ضعيف في أربع مواد فأكثر .

لقد تم تحديد هذه العينة من الذكور والاناث المتفوقين والمتأخرين دراسيا من المرحلة الثانوية حيث تم التعرف على هؤلاء الطلاب والطالبات من خلال قوائم الطلاب والطالبات بادارات بعض المدارس عشوائيا في كل من مناطق التعليم التالية : مكة المكرمة ، منطقة جدة التعليمية ، منطقة الطائف ، منطقة الباحة التعليمية : بعد التعرف على الطلاب والطالبات المعنيين طرحت عليهم أداة الدراسة ، سواء كانوا من طلاب السنة الأولى أو الثانية أو الثالثة ثانوي بطريقة غير انتقائية حيث أحيانا يحكم التطبيق العدد المحدود المطلوب في المدرسة وأحيانا أخرى يحكم التطبيق عدد الاستمارات الموجودة أثناء التطبيق وأحيانا يحكمه الرغبة في التطبيق على أكبر عدد من المناطق والمدارس والصفوف الدراسية .

هذا وقد فرغت الاستمارات الصالحة للدراسة ، والتي ذكرت اعدادها من الذكور والاناث المتفوقين والمتأخرين دراسيا سابقا ، وتمت معالجتها احصائيا بالحاسب الآلي بجامعة أم القرى بمكة المكرمة بواسطة نظام spss وسوف نستعرض فيما يلي نتائج هذه الدراسة .

نتائج الدراسة :

الفرض الأول : لاتوجد فروق دالة في سمة المسايرة العامة ولا في أي من أبعادها الاثنى عشر بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا .

للتحقق من هذا الغرض تم استخدام اختيارات (T — test) والجدول رقم (١) يوضح نتائج ذلك .

جدول رقم (١)
يوضح دلالة فروق المتوسطات في سمة المسايرة وأبعادها بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا

المتغير المقاس		المتفوقون ن = ١٤٤		المتأخرون ن = ١٢٧		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
سمة المسايرة		٦١,٧٦	٧,١٦	٥٩,٣٣	٦,٧٧	٢,٨٦	٠,٠٠٥
بعد	الايثار	٦,٢٧	١,٢٩	٥,٩٥	١,٣٩	١,٩٩	٠,,٤٨
بعد	العطاء	٥,٣٦	١,٣٣	٤,٩١	١,٤٤	٢,٦٩	٠,٠٠٨
بعد	الثقة الاجتماعية	٤,٩٣	١,٥٧	٤,٤٨	١,٤٩	١,٧٠	٠,٠١٠
بعد	الانفتاح	٥,٣٠	١,٣٢	٤,٩٣	١,٣٨	٢,٨٦	٠,٠٠٥

من الجدول السابق يتضح أن المتفوقين اكثر مسايرة من المتأخرين دراسيا كما يتضح أن المتفوقين دراسيا أيضا أكثر ايثارا وعطاء وثقة اجتماعية وانفتاحا من أقرانهم المتأخرين دراسيا ، غير انه ليس بين هاتين المجموعتين فروق ذات دلالة احصائية في ابعاد المسايرة التالية : التمركز حول الآخرين ، الاستقلالية ، المسالمة ، التوحد ، الانسجام ، التسامح . أما أبعاد الحساسية ، الاجتماعية ، والتعاون فقد كانت دلالتها حدية لصالح المتفوقين دراسياً .

الفرض الثاني : لا توجد فروق دالة في سمة المغايرة العامة أو في أي أبعادها بين المتفوقين دراسيا والمتأخرين دراسيا . وهنا تم كذلك التحقق من هذا الفرض باستخدام إختيار ت (T — test) لمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة بين المجموعتين والجدول رقم (٢) يوضح نتائج هذا الاختيار .

جدول رقم (٢)

يوضح دلالة فروق المتوسطات في سمة المغايرة العامة وأبعادها المختلفة بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً

المتغير المقاس		المتفوقون ن = ١١٤		المتأخرون ن = ١٢٧		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
سمة المغايرة		٣٣,٧٥	٧,٠٣	٣٥,٦٨	٦,٨٦	٢,٢٩	٠,٠٢٣
بعد	الأخذ	٢,٦١	١,٣٢	٢,٩٥	١,٣٨	٢,٠٣	٠,٠٤٣
بعد	الخجل	٣,٠٦	١,٥٧	٣,٤٤	١,٤٩	٢,٠٦	٠,٠٤٠

وهكذا يتضح من الجدول السابق أن المتأخرين دراسيا أكثر مغايرة عموما من المتفوقين دراسيا. كما أن المتأخرين دراسيا كذلك أكثر أخذاً وأكثر خجلا من المتفوقين . بينما لا يوجد فروق بين المجموعتين في الأبعاد أو السمات الآتية :

التبلد الاجتماعي ، التمركز حول الذات ، التبعية ، العدوانية ، الانعزال ، التنافر ، التشدد ، أما الابعاد التالية : الآثره ، التنافس ، الانغلاق فقد كانت حدية لصالح المتأخرين دراسيا .

الفرض الثالث : لا توجد فروق دالة في سمة المسايرة ولا في أي من أبعادها بين المتفوقات والمتأخرات دراسيا .

وللتحقق من هذا الفرض فقد استخدم اختبار ت وفيما يلي توضيح لنتائج هذا الفرض والجدول رقم (٣) يوضح ذلك .

جدول رقم (٣)
يوضح دلالة فروق المتوسطات في سمة المسايرة وأبعادها بين المتفوقات والمتأخرات دراسياً

المتغير المقاس		المتفوقات ن = ١١٠		المتأخرات ن = ١١٣		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
سمة المسايرة		٦٤,٥٣	٦,٢٣	٦٢,٦١	٧,٤٦	٢,٠٩	٠,٠٣
بعد	الايثار	٦,٨٠	١,١٣	٦,٤٢	١,٠٥	٢,٥٦	٠,٠١
بعد	التمركز حول الآخرين	٤,١٥	١,٢٥	٤,٦٢	١,٦٣	٢,٤٢	٠,٠١
بعد	الثقة الاجتماعية	٥,٠٨	١,٤٦	٤,٦٩	١,٥٩	١,٩١	٠,٠٥
بعد	الانفتاح	٥,٣٩	١,٢٧	٤,٧٢	١,٥٨	٣,٤٦	٠,٠٠
بعد	التسامح	٥,٨٤	١,٢٢	٥,٤٥	١,٥١	٢,١٣	٠,٠٣

من هذا الجدول يتضح كذلك أن هناك فروقاً دالة في سمة المسايرة العامة بين المتفوقات والمتأخرات دراسيا لصالح المتفوقات . وفي ابعاد المسايرة ظهر ان المتفوقات كن أكثر ايثارا وأكثر تمركزا حول الآخرين واكثر ثقة اجتماعية وأكثر إنفتاحا على الخبرات الجديدة وأكثر تسامحا مع ماحول الفرد من أشياء وبمستوى دلالة إحصائية دالة ، غير أنه لم يكن هناك فروق دالة بين المجموعتين في أبعاد الحساسية الاجتماعية أو الاستقلالية أو المسالمة أو التوحد أو الانسجام . علما بأنه كانت هناك مستوى دلالة حدية في بعد العطاء لصالح المتأخرات وفي التعاژن لصالح المتفوقات دراسيا .

الفرض الرابع : لاتوجد فروق دالة في سمة المغايرة العامة ولا في أي من أبعادها بين المتفوقات والمتأخرات دراسيا .

تم استخدام اختيار ت(T — test) ايضا للتحقق من صحة هذا الفرض وفيما يلي سوف توضح النتائج كما تظهر في الجدول رقم (٤) .

جدول رقم (٤)
يوضح دلالة فروق المتوسطات في سمة المغايرة وأبعادها بين مجموعة المتفوقات والمتاخرات دراسياً

المتغير المقاس		المتفوقات ن = ١١٠		المتأخرات ن = ١١٣		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
سمة المغايرة		٣٠,٧٤	٦,٣٠	٣١,٧٤	٦,٥٣	١,١٦	٠,٢٤
بعد	الأثرة	١,١٨	١,١٢	١,٤٧	١,٠٢	٢,٠٥	٠,٠٤
بعد	التمركز حول الذات	٣,٧٤	١,٢٥	٣,٢٨	١,٦١	٢,٣٨	٠,٠١
بعد	الانغلاق	٢,٥٢	١,٢٦	٣,٠٦	١,٤٦	٢,٩٢	٠,٠٠

يتضح من الجدول السابق أنه لاتوجد فروق في سمة المغايرة العامة بين المتفوقات والمتأخرات . وبهذا يتحقق الفرض السابق ، في مجمله، ويحتمل كثيراً أن يكون عدم وجود فروق في هذه السمة عائدا الى أثر التطبيع الاجتماعي الذي يكون قويا بصفة خاصة فيما يتعلق بالاناث بحيث غطى هذا التطبيع على أثر سمات المغايرة على التفوق . من جهة أخرى فقد أظهر التحليل أن هناك فروقا بين المجموعتين في بعد الأثره لصالح المتأخرات وفي بعد التمركز حول الذات لصالح المتفوقات وفي بعد الانغلاق لصالح المتأخرات . وهذا في اتفاق مع اتجاه نتائج هذه الدراسة .

من جهة أخرى فلا يوجد فروق بين المجموعتين في الأبعاد التالية :

التبلد الاجتماعي ، التبعية ، العدوان ، الانعزال ، التنافر ، الخجل ، التنافس ، التشدد . على أنه من المهم القول أن عدم وجود فروق في تلك الأبعاد لا يعني الاتسام بهذه السمات حيث يظهر من متوسطات هذه الأبعاد أنها متوسطات

صغيرة مقارنة بمتوسطات أبعاد المسايرة . أما بعد الأخذ فقد كان حدى لصالح مجموعة المتفوقات .

الفرض الخامس :

لاتوجد فروق دالة في سمة المسايرة العامة ولا في أى من أبعادها بين المتفوقين والمتفوقات دراسيا .

للتحقيق من هذا الفرض تم استخدام اختبار ت(T . test) وقد أتت النتائج كما تظهر في جدول رقم (٥) .

جدول رقم (٥)

يوضح دلالة فروق المتوسطات في سمة المسايرة وأبعادها المختلفة بين المتفوقين والمتفوقات دراسياً

المتغير المقاس		المتفوقون ن = ١٤٤		المتفوقات ن = ١١٠		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
سمة المسايرة		٦١,٧٦	٧,١٦	٦٤,٥٣	٦,٢٣	٣,٢٣	٠,٠٠١
بعد	الايثار	٦,٢٧	١,٢٩	٦,٨٠	١,١٣	٣,٣٦	٠,٠٠١
بعد	الاستقلالية	٤,١٣	١,٧٢	٣,٦٤	١,٤٢	٢,٤٠	٠,٠٠١
بعد	المسالمة	٥,٣٣	١,٥٢	٦,١٤	١,١١	٤,٧١	٠,٠٠٠
بعد	التعاون	٥,٤٠	١,٣٥	٦,٠٠	١,٣٤	٣,٥٠	٠,٠٠١
بعد	التسامح	٥,٠٤	١,٤٠	٥,٨٤	١,٢٢	٤,٧٢	٠,٠٠٠

من الجدول السابق يتضح أن الفرض لم يتحقق وأنه كانت هناك فروق في سمة المسايرة العامة لصالح المتفوقات كما أن هناك فروقاً في بعض أبعاد المسايرة وهي : بعد الإيثار الذي كان لصالح المتفوقات وبعد الاستقلالية الذي لصالح المتفوقين وكذلك ابعاد المسالمة والتعاون والتسامح والتي كانت جميعها لصالح المتفوقات . من

جهة أخرى فانه ليس هناك فروق في ابعاد الحساسية الاجتماعية ، العطاء ، التمركز حول الآخرين ، التوحد ، الثقة الاجتماعية ، الانفتاح بين المجموعتين . اما بالنسبة لبعد الانسجام فقد كانت دلالة حديه ولصالح المتفوقات .

الفرض السادس :

لاتوجد فروق دالة في سمة المغايرة العامة ولا في أى من أبعادها بين المتفوقين والمتفوقات .

تم استخدام اختبار ت (T . Test) للتحقق من الفرض وتتضح نتائج ذلك من خلال الجدول رقم (٦) .

جدول رقم (٦)
يوضح دلالة فروق المتوسطات في سمة المغايرة وأبعادها بين المتفوقين والمتفوقات

المتغير المقاس		المتفوقون ن = ١٤٤		المتفوقات ن = ١١٠		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
سمة المغايرة		٣٣,٧٥	٧,٠٣	٣٠,٧٤	٦,٣٠	٣,٥٣	٠,٠٠٠
بعد	الأثرة	١,٧٠	١,٢٩	١,١٨	١,١٢	٣,٣٥	٠,٠٠١
بعد	التبعية	٣,٨٣	١,٧٣	٤,٢٣	١,٤٥	١,٩٦	٠,٠٥
بعد	العدوان	٢,٦١	١,٤٩	١,٧٧	٠,٩٧	٥,١٦	٠,٠٠٠
بعد	التنافس	٢,٥٢	١,٣٤	١,٩٤	١,٣٠	٣,٤٧	٠,٠٠١
بعد	التشدد	٢,٨٨	١,٣٩	٢,١٢	١,٢٤	٤,٣٤	٠,٠٠٠

من هذا الجدول يتضح أن هناك فروقاً بين المجموعتين في سمة المغايرة العامة وذلك لصالح المتفوقين الذكور . اما من حيث ابعاد المغايرة فقد كان الذكور المتفوقون اكثر اثره واكثر عدوانا وتنافسا وتشددا من المتفوقات . غير ان المتفوقات كن اكثر تبيعة . في نفس الوقت لم تكن هناك فروق تذكر بين المجموعتين في التبلد

الاجتماعي ، الأخذ ، التمركز حول الذات ، الانعزال ، التنافر ، الخجل ، أو الانقلاق .

الفرض السابع :

لا توجد فروق دالة في سمة المغايرة العامة ولا في أي من أبعادها بين المتأخرين والمتأخرات دراسيا .

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار ت (T — Test) والجدول رقم (٧) يوضح النتائج .

جدول رقم (٧)

يوضح دلالة فروق المتوسطات في سمة المسايرة وأبعادها المختلفة بين مجموعة المتأخرون الذكور والمتأخرات الإناث

المتغير المقاس		المتأخرون ن = ١٢٧		المتأخرات ن = ١١٣		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
سمة المسايرة		٥٩,٣٣	٦,٧٧	٦٢,٦١	٧,٤٦	٣,٥٧	٠,٠٠٠
بعد	الايثار	٥,٩٥	١,٣٩	٦,٤٢	١,٠٥	٢,٩٣	٠,٠٠٤
بعد	الحساسية الاجتماعية	٤,٨٣	١,٣٥	٥,٢٨	١,١٣	٢,٧٧	٠,٠٠٦
بعد	العطاء	٤,٩١	١,٤٤	٥,٥٨	١,١٧	٣,٩١	٠,٠٠٠
بعد	التمركز حول الآخرين	٤,٠٥	١,٤٤	٤,٦٢	١,٦٣	٢,٨٨	٠,٠٠٤
بعد	الاستغلالية	٤,٠٣	١,٧٧	٣,٥٠	١,٤٨	٢,٥١	٠,٠١٣
بعد	المسالمة	٥,٣	١,٤٠	٥,٩١	١,٢٥	٣,٤٥	٠,٠٠١
بعد	التعاون	٥,١١	١,٤٧	٥,٦٤	١,٥٧	٢,٧٢	٠,٠٠٧
بعد	التسامح	٤,٩٣	١,٣٨	٥,٤٥	١,٥١	٢,٧٥	٠,٠٠٦

من الجدول السابق يتضح أن هناك فروقاً في سمة المسايرة العامة بين المجموعتين لصالح مجموعة الطالبات المتأخرات دراسياً . من جهة أخرى فقد ظهرت

هناك فروق في بعض أبعاد المسايرة حيث كان الآناث المتأخرات أكثر إيثاراً وأكثر حساسية اجتماعية وأكثر عطاء وتمركزا حول الآخرين ومسالمة وتعاوناً من المتأخرين الذكور . بينما كانت مجموعة المتأخرين الذكور أكثر استقلالية أما أبعاد التوحد ، الانسجام ، الثقة الاجتماعية ، الانفتاح فلم يكن هناك فروق فيها بين المجموعتين .

الفرض الثامن :

لا توجد فروق دالة في سمة المغايرة ولا في أي من أبعادها بين المتأخرين والمتأخرات دراسيا .

ثم استخدام اختبارات (T — Test) كذلك للتحقق من هذا الغرض والنتائج موضحة في الجدول رقم (٨) .

جدول رقم (٨)

يوضح دلالة فروق المتوسطات في سمة المغايرة وأبعادها بين المتأخرين والمتأخرات دراسياً

المتغير المقاس		المتأخرون ن = ١٢٧		المتأخرات ن = ١١٣		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
سمة المغايرة		٣٥,٦٨	٦,٨٦	٣١,٧٤	٦,٥٣	٤,٥٤	٠,٠٠٠
بعد	الاثرة	١,٩٩	١,٣٨	١,٤٧	١,٠٢	٣,٢٣	٠,٠٠١
بعد	التبلد الاجتماعي	٣,٠٣	١,٣٣	٢,٦١	١,٠٤	٢,٧٤	٠,٠٠٧
بعد	الأخذ	٢,٩٥	١,٣٨	٢,٣٩	١,١٧	٣,٣٢	٠,٠٠١
بعد	التمركز حول الآخرين	٣,٨٥	١,٥١	٣,٢٨	١,٦١	٢,٨٤	٠,٠٠٥
بعد	التبعية	٣,٩٠	١,٧٥	٤,٣٠	١,٤٨	١,٩١	٠,٠٠٥
بعد	العدوانية	٢,٦٢	١,٣٩	١,٩٧	١,١٣	٣,٩٢	٠,٠٠٠
بعد	التنافس	٢,٨٣	١,٤٧	٢,١٢	١,٣٥	٣,٨٦	٠,٠٠٠
بعد	التشدد	٣,٠١	١,٤١	٢,٣٧	١,٣٥	٣,٦٠	٠,٠٠٠

وهكذا يتضح من نتائج هذا التحليل أن مجموع المتأخرين دراسياً أكثر مغايرة من المتأخرات دراسياً وبمستوى دلالة كبير وعند النظر في أبعاد المغايرة نجد أن المتأخرين دراسياً أكثر تبلداً اجتماعياً وأكثر أخذاً وأكثر تمركزاً حول الذات وأكثر عدوانية وتنافساً وتشدداً من المتأخرات دراسياً . من جهة أخرى فإن المتأخرات دراسياً أكثر تبيعة من المتأخرين دراسياً . غير أنه لم يظهر هناك فروق بين المجموعتين في ابعاد الانعزال ، الانسجام ، الخجل ، الانقلاق .

الفرض التاسع : لا توجد فروق دالة في سمة المسايرة العامة ولا في أي من أبعادها المختلفة بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا .

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختيار ت (T — Test) وتتضح نتائج ذلك من خلال جدول رقم (٩) .

جدول رقم (٩)

يوضح دلالة فروق المتوسطات في سمة المسايرة العامة وأبعادها بين المتفوقين والمتأخرات دراسياً

المتغير المقاس		المتفوقون ن = ١٤٤		المتأخرات ن = ١١٣		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
سمة المسايرة		٦١,٧٦	٧,١٦	٦٢,٦١	٧,٤٦	٠,٩٢	٠,٣٥٧
بعد	التمركز حول الآخرين	٤,١٧	١,٢٤	٤,٦٢	١,٦٣	٢,٥٣	٠,٠١
بعد	الاستقلالية	٤,١٣	١,٧٢	٣,٥٠	١,٤٨	٣,٠٧	٠,٠٠٢
بعد	المسالمة	٥,٣٣	١,٥٢	٥,٩١	١,٢٥	٣,٢٦	٠,٠٠١
بعد	الانفتاح	٥,٣٠	١,٣٢	٤,٧٢	١,٥٨	٣,٢٠	٠,٠٠٢
بعد	التسامح	٥,٠٤	١,٤٠	٥,٤٥	١,٥١	٢,٢٠	٠,٠٠٢

يتضح من الجدول السابق أنه لا يوجد فرق بين مجموعة المتفوقين الذكور والمتأخرات الأناث في سمة المسايرة . ولكن عندما تأتي على أبعاد المسايرة تجد أن هناك فروقاً بين المجموعتين في بعد التمركز حول الآخرين لصالح مجموعة الآناث كما هو الحال في بعدي المسالمة والتسامح بينما تكون الفروق لصالح مجموعة المتفوقين الذكور في بعدي الاستقلالية والانفتاح .

من جهة أخرى فانه لا توجد فروق بين المجموعتين في أبعاد المسايرة التالية : الايثار ، الحساسية الاجتماعية ، العطاء ، التوحد ، الانسجام ، الخجل ، التعاون .

الفرض العاشر :

لاتوجد فروق دالة في سمة المغايرة العامة ولا في أي من أبعادها المختلفة بين مجموعة المتفوقين ومجموعة المتأخرات دراسيا :

تم أيضا استخدام اختيار ت (T — Test) للتحقق من هذا الفرض وتتضح نتائج ذلك في الجدول رقم (١٠) .

جدول رقم (١٠)

يوضح دلالة فروق المتوسطات في سمة المغايرة وأبعادها المختلفة بين مجموعة المتفوقين ومجموعة المتأخرات دراسياً

المتغير المقاس		المتفوقون ن = ١٤٤		المتأخرات ن = ١١٣		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
سمة المغايرة		٣٣,٧٥	٧,٠٣	٣١,٧٤	٦,٥٣	٢,٣٤	٠,٠٢
بعد	التمركز حول الآخرين	٣,٨٠	١,٢٥	٣,٢٨	١,٦١	٢,٩١	٠,٠٠٤
بعد	التبعية	٣,٨٣	١,٧٣	٤,٣٠	١,٤٨	٢,٣٢	٠,٠٢
بعد	العدوان	٢,٦١	١,٤٩	١,٩٧	١,١٣	٣,٨١	٠,٠٠٠
بعد	التنافس	٢,٥٢	١,٣٤	٢,١٢	١,٣٥	٢,٣٨	٠,٠١
بعد	الانغلاق	٢,٦٣	١,٢٩	٣,٠٦	١,٤٦	٢,٤٥	٠,٠٠١
بعد	التشدد	٢,٨٨	١,٣٩	٢,٣٧	١,٣٥	٢,٩٥	٠,٠٠٣

من الجدول السابق يتضح أن هناك فروقاً بين المتفوقين والمتأخرات دراسياً في سمة المغايرة العامة لصالح المتفوقين . كما هناك فروقاً دالة في بعض أبعاد المغايرة على النحو التالي : التمركز حول الذات ، العدوان ، التنافس والتشدد لصالح المتفوقين دراسياً بينما كان بُعدا التبعية والانغلاق لصالح المتأخرات دراسياً .

من جهة أخرى فقد أظهر التحليل الاحصائي أنه لا توجد فروق دالة بين المجموعتين في الأبعاد التالية : الآثرة ، التبلد الاحصائي ، الأخذ ، الانعزال ، التنافر ، الخجل .

الفرض الحادي عشر : لاتوجد فروق دالة في سمة المسايرة العامة ولا في أي من أبعادها بين مجموعة المتأخرين ومجموعة المتفوقات دراسيا .

استخدم اختيار ت (T — Test) للتحقق من هذا الفرض ونتائج ذلك تظهر في الجدول رقم (١١) .

جدول رقم (١١)

يوضح دلالة فروق المتوسطات في سمة المسايرة العامة وأبعادها بين مجموعة المتأخرين والمتفوقات

المتغير المقاس		المتأخرون ن = ١٢٧		المتفوقات ن = ١١٠		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
سمة المسايرة		٥٩,٣٣	٦,٧٧	٦٤,٥٣	٦,٢٣	٦,١٢	٠,٠٠٠
بعد	الايثار	٥,٩٥	١,٣٩	٦,٨٠	١,١٣	٥,٠٩	٠,٠٠٠
بعد	الحساسية الاجتماعية	٤,٨٣	١,٣٥	٥,٢٤	١,١٥	٢,٥٠	٠,٠١
بعد	العطاء	٤,٩١	١,٤٤	٥,٣٠	١,٢٨	٢,١٦	٠,٠٣
بعد	المسالمة	٥,٣١	١,٤٠	٦,١٤	١,١١	٤,٩٩	٠,٠٠٠
بعد	الثقة الاجتماعية	٤,٤٨	١,٤٩	٥,٠٨	١,٤٦	٣,٠٩	٠,٠٠٢
بعد	التعاون	٥,١١	١,٤٧	٦,٠٠	١,٣٤	٤,٨٣	٠,٠٠٠
بعد	الانفتاح	٤,٩٣	١,٤٣	٥,٣٩	١,٢٧	٢,٥٦	٠,٠٠١
بعد	التسامح	٤,٩٣	١,٣٨	٥,٨٤	١,٢٢	٥,٣١	٠,٠٠٠

من الجدول السابق يتضح أن هناك فروقاً دالة في سمة المسايرة العامة لصالح مجموعة المتفوقات دراسيا . وبالنسبة لأبعاد المسايرة فقد كانت هناك فروق دالة لصالح المتفوقات دراسياً في الأبعاد التالية: الأثرة، الحساسية، الاجتماعية ، العطاء ، المسالمة ، الثقة الاجتماعية ، التعاون ، الانفتاح ، التسامح ، مقارنة بالطلاب المتأخرين دراسيا .

من جهة أخرى فانه لا توجد فروق دالة بين المجموعتين في الأبعاد التالية : التمركز حول الآخرين ، التوحد ، الانسجام . مع العلم بأن هناك دلالة حديه في بعد الاستقلالية لصالح الطلاب المتأخرين .

الفرض الثاني عشر : لا توجد فروق دالة في سمة المغايرة ولا في أي أبعادها المختلفة بين مجموعة المتأخرين ومجموعة المتفوقات دراسيا .

تم استخدام اختيار ت (T — Test) للتحقيق من هذا الفرض والجدول رقم (١٢) يوضح ذلك .

جدول رقم (١٢)

يوضح دلالة فروق المتوسطات في سمة المغايرة وأبعادها المختلفة بين مجموعة المتأخرين ومجموعة المتفوقات دراسياً

المتغير المقاس		المتأخرون ن = ١٢٧		المتفوقات ن = ١١٠		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
سمة المغايرة		٣٥,٦٨	٦,٨٦	٣٠,٧٤	٦,٣٠	٥,٧٤	٠,٠٠٠
بعد	الاثرة	١,٩٩	١,٣٨	١,١٨	١,١٢	٤,٨٨	٠,٠٠٠
بعد	التبلد الاجتماعي	٣,٠٣	١,٣٣	٢,٦٩	١,١٨	٢,١١	٠,٠٠٣
بعد	العدوان	٢,٦٢	١,٣٩	١,٧٧	٠,٩٧	٥,٣٦	٠,٠٠٠
بعد	الخجل	٣,٤٤	١,٤٩	٢,٩١	١,٤٦	٢,٧٦	٠,٠٠٦
بعد	التنافس	٢,٨٣	١,٤٧	١,٩٤	١,٣٠	٤,٨٧	٠,٠٠٠
بعد	الانغلاق	٢,٩٢	١,٤٠	٢,٥٢	١,٢٦	٢,٣٠	٠,٠٢
بعد	التشدد	٣,٠١	١,٤١	١,١٢	١,٢٤	٥,١٠	٠,٠٠٠

من هذا الجدول يتضح أن هناك فروقاً دالة في سمة المغايرة بين المتأخرين والمتفوقات دراسيا وذلك لصالح المتأخرين دراسيا . وفي ابعاد المغايرة اتضح أن هناك فروقاً دالة في الأبعاد التالية: الأثرة، التبلد الاجتماعي، العدوان، الخجل التنافس ، الانغلاق ، التشدد ، وجميعها لصالح مجموعة الطلاب المتأخرين دراسيا .

أما أبعاد المغايرة الأخرى وهي : الأخذ ، التمركز حول الذات ، التبعية ، الانعزال ، التنافر ، فلم تظهر فروق دالة بين المجموعتين .

تفسير ومناقشة النتائج

يتضح من نتائج الفروض الأربعة الأولى أن التفوق يرتبط بالمسايرة سواء بالنسبة للذكور أم للأناث فقد كان الطلاب المتفوقون أكثر مسايرة ، وبفروق داله ، من الطلاب المتأخرين . كما كان الطالبات المتفوقات أكثر مسايرة ، وبدرجة أو بفروق دالة من الطالبات المتأخرات . . من جهة أخرى فقد اتضح كذلك أن الطلاب المتأخرين والطالبات المتأخرات دراسيا أكثر مغايرة ، وبفروق داله ، من الطلاب المتفوقين والطالبات المتفوقات دراسياً .

وهذا يعني، اجمالا، أن الطلاب المتفوقين أكثر إيثاراً وعطاء وأكثر حساسية اجتماعية وتمركزاً حول الآخرين وأكثر استقلالية ومسالمة وتوحداً وانسجاماً وثقة اجتماعية وأكثر تعاوناً وإنفتاحاً وتسامحاً من نظرائهم الطلاب المتأخرين دراسياً الذين كانوا في نفس الوقت أكثر اثره وتبلداً اجتماعياً وأكثر اخذاً وتمركزاً حول الذات وأكثر تبعية وعدوانية وانعزالا وتنافراً وأكثر خجلا وتنافسا، كما كانوا أكثر رفضا للمستجدات واكثر تشددا نحو الآخرين . وهذا ينطبق ، اجمالا كذلك ، على الطالبات المتفوقات والمتأخرات دراسيا حيث كان الطالبات المتفوقات اكثر مسايرة من زميلاتهن الطالبات المتأخرات دراسيا فى نفس الوقت الذى كان فيه الطالبات المتأخرات اكثر مغايرة من زميلاتهن المتفوقات دراسيا .

فاذا دققنا في النظر في نتائج الفرض الأول لوجدنا أن المتفوقين دراسيا ، بالإضافة إلى كونهم أكثر مسايرة من نظرائهم المتأخرين دراسيا ، اجمالا ، يعتبرون ، وبدلالات احصائية ، أكثر إيثاراً وأكثر عطاء وأكثر ثقة اجتماعية وأكثر انفتاحا . وبالرغم من أنه لا توجد دراسات على حد علم الباحث ، تفسر هذه العلاقة الايجابية بين التفوق عند الفرد وحجم أوسمة الايثار عنده ، في البيئة العربية على الأقل ،

وبالتالي فاننا لانعرف أي من هذين المتغيرين السبب وأيهما النتيجة على وجه التحديد ، حيث يمكن القول ربما كانت سمة الايثار سببا لان عملية الايثار عملية عقلية عليا معقدة تدل على العديد من العمليات العقلية مثل التصور والتفكير والمراوحة العقلية وهذه جميعا من العوامل الأساسية في تحقيق التفوق .

كما يتضح لنا أن المتفوقين كذلك ، وبفرق احصائى دال ، اكثر عطاء من نظرائهم المتأخرين دراسيا ، ومع عدم وجود دراسات تبين أو تؤكد هذه النتيجة أو أى من المتغيرين السبب أو أى منها النتيجة ، فان النتيجة الحالية ربما تعني أن العطاء لايأتي من فراغ وانما لابد ان يكون هناك آخذ حتى يعطى . وليس بالضرورة أن تعطي ماديا لانك تأخذ ماديا وانما قد يعني الامر أن وحدة الانسان وتكامله قد يحوّل الأخذ المعرفي الى عطاء مادى والاخذ الوجداني الى عطاء اجتماعي وهكذا . وبالتالي يكون العطاء أوسمة العطاء عند المتفوق نتيجة للمقدار المعرفي الذي اكتسبه. ومن هنا فكلما زاد العطاء دل على زيادة في الاكتساب المعرفي وهو الذى نقصده هنا بالتفوق

وفيما يتعلق بسمة الثقة الاجتماعية فانه يظهر لي أن هذه السمة ذات علاقة قوية بالتفوق ذلك أن الفصل الدراسي يعتبر جماعة وعندما يكون لدى الفرد ثقة إجتماعية في نفسه امام الآخرين ، بحيث يقول رأيه حول الموضوعات المطروحة للنقاش ويعبر عن فهمه للموضوعات المختلفة من عدم فهمه لها ويتعامل مع مدرسيه وزملائه ويتفاعل معهم ، سواء داخل الفصل أو في البيئة المدرسية ، فان ذلك يعبر في حد ذاته عن خصائص يبحث عنها المدرس الناجح في طلابه ويعتبرها خصائص نجاح وتفوق في الطالب الذى يتسم بهذه السمة . ومن هنا أتت هذه العلاقة بين هذين المتغيرين ، وانه من الممكن النظر إلى سمة الثقة الاجتماعية كعامل سابق على عامل التفوق وإن كان التفوق دون أدنى شك يولد قدرا كبيرا من الثقة الاجتماعية .

وعندما نأتي إلى سمة الانفتاح نجد أن الأمر يتضح من تعريف هذه السمة والتي تعني الاقبال على الجديد بايجابية لمعرفة مافيه من فوائد ومعارف واتخاذ مايلزم حيال ذلك الجديد . . ومن هنا فان التفوق الدراسي يأتي نتيجة مباشرة لمقدار حماس وسعي الفرد أو الطالب إلى التعرف والتفهم والتعامل مع مختلف المعارف العلمية التي تعرض له في مراحل دراسته المختلفة ، وكلما كان متفتحا متلهفا لتلك المعارف ذا دافعية للتعلم كلما زاد ذلك تفوق الطالب . ومادام الأمر كذلك فان أحد المهام الرئيسية لعلماء النفس هي محاولة ايجاد السبل الكفيلة بزيادة دافعية التعلم عند المتعلمين .

والذي يمكن كقوله اجمالياً حول هذا الفرض أن المتفوقين أكثر مسايرة من الطلاب المتأخرين دراسيا في عموم أبعاد المسايرة وهذا أمر مستغرب ذلك أن جوهر المسايرة يعني اتباع معايير الجماعة والمجتمع وكلما زادت هذه المسايرة زادت فرص المسايرة في النجاح في الحياة . والتفوق الدراسي ضرب من ضروب النجاح في الحياة . باختصار فإن الأبعاد التي كانت الفروق فيها بين المجموعتين ذوات دلالات إحصائية وهي أبعاد : الايثار ، العطاء ، الثقة الاجتماعية ، الانفتاح تطرح تساؤلات عديدة في علاقتها بالتفوق الدراسي وبالذات بعدى الايثار والعطاء .

وفيما يتعلق بالغرض الثاني والذى كانت نتيجته أن المتأخرين دراسيا اكثر مغايرة في اجمالي ابعاد المغايرة من المتفوقين دراسيا ، وهذا متفق مع ماقلناه في الفقرة السابقة ، من أن المسايرة للمعايير الاجتماعية تسهم في النجاح حسب تلك المعايير ، والنجاح يتضمن التفوق الدراسي في تلك البيئة . وبالعكس فان المغايرة تعنى عدم النجاح أو عدم موافقة المعايرة الاجتماعية وبالتالي عدم النجاح ومن ثم التأخر الدراسي . على أننا نجد أن هناك بعدين من المغايرة التي يظهر فيها فروق داله بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً لصالح المتأخرين دراسياً وهما : بعد الأخذ وبعد الخجل .

فالأخذ هو المقابل للعطاء وقد تكلمنا عن ذلك في أحد الفقرات السابقة بينما الخجل هو المقابل للثقة الاجتماعية وقد تكلمنا عن علاقة الثقة الاجتماعية بالتفوق الدراسي ، وهو هنا عكس ذلك التفسير ، حيث ان الخجل يولد عدم التفاعل بين الفرد والاخرين في الفصل الدراسي أو البيئة المدرسية بعامة وبالتالي يفقد صاحب تلك السمة أحد المهارات التي تحرص عليها العملية التعليمية وتسهم بالتالي في التأخر الدراسي . ومن هنا تتضح العلاقة المباشرة بين سمة الخجل والتأخر الدراسي ، وهي علاقة مباشرة بينما تتعتبر العلاقة بين الأخذ والتأخر الدراسي غير مباشرة أو غير واضحة كما هو الحال في سمة الخجل .

وفيما يتعلق بالفرض الثالث نجد أن هناك فروقاً دالة بين المتفوقات والمتأخرات دراسيا. فبالاضافة إلى أن المتفوقات أكثر مسايرة في جملة الأبعاد، وبفرق دالا احصائيا ، نجد أن المتفوقات أكثر ايثارا واكثر تمركزا حول الآخرين واكثر ثقة اجتماعية والكثر انفتاحا وأخيرا اكثر تسامحا .

فهنا تظهر ابعاد أو سمات مثل سمات الايثار والثقة الاجتماعية والانفتاح مرة أخرى حيث ظهر أن المتفوقات يتصفن بهذه السمات على المتأخرات دراسيا . وهذا يؤكد ماهذه الثلاث سمات من أهمية في مستوى التحصيل الدراسي ايجابا وسلبا . وقد بينا تفسيرنا لهذه العلاقة في مناقشتنا للفرض الاول ولاحاجة للعودة الى ذلك هنا .

ومن جهة أخرى يتضح أن المتأخرات دراسيا أكثر تمركزا حول الآخرين من الطالبات المتفوقات دراسيا ، وبدرجة داله احصائيا ، ولايعرف على وجه التحديد أى من متغيري التمركز حول الآخرين والتفوق السبب أو النتيجة . بمعنى هل التمركز حول الآخرين متغير سابق جعل الطالبه باهتمامها بشؤن الآخرين النفسية والاجتماعية وغيرها لاتعطي الاهتمام الكافي لمتطلبات دراستها وبالتالي انخفض مستوى تحصيلها ، علما أن تمركزها حول الآخرين قد يكون له مسببات أخرى كأن تكون ذات صفات أو خصائص جسمية أو اجتماعية تجعل من السهل عليها التقرب للآخرين أو تجعل الاخريات يتقربن اليها . وربما أن عدم التفوق كان المتغير السابق بحيث يجعلها تتمركز حول الآخرين ، قصدا ، للتعويض أو طلب للمساعدة فيما يخص الدراسة والتحصيل .

وفيما يتعلق بسمة التسامح حيث اظهر الفرض الثالث ان المتفوقات اكثر تسامحا من المتأخرات دراسيا ، وبدلالة احصائية ، فربما كان تفسير تلك العلاقة يكمن في اطار العلاقة بين الطالبة والمدّرسة حيث أن التسامح من قبل الطالبة نحو المدرسة يضفي نوعا من العلاقة الايجابية التي تعتبر ذات عائد ايجابي على تحصيل الطالبة .

وفيما يتعلق بالفرض الرابع يتضح ان ليس هناك فروق داله احصائية بين الطالبات المتفوقات والمتأخرات دراسيا في سمة المغايرة العامه بعكس الحال بالنسبة للطلاب المتأخرين دراسياً حيث كانوا أكثر مغايرة من الطلاب المتفوقين وبدرجة دالة احصائيا ولعل هذا يعود للتطبيع الاجتماعي الذى اظهر تأثير اكبر على الاناث . نحو المسايرة .

على أن سمة الاثرة والتمركز حول الذات وسمة الانغلاق ، كسمات مغايرة ، كانت بفروق داله احصائيا بين المجموعتين حيث كانت مجموعة الطالبات المتأخرات اكثر اثره وانغلاقا من الطالبات المتفوقات غير أن الطالبات المتفوقات كن أكثر تمركزا حول الذات من الطالبات المتأخرات . هذا وقد تظهر علاقة الانغلاق بالتآخر الدراسي

واضحة ، بينما لا نزال في حاجة إلى معرفة جوهر العلاقة بين الأثرة والتأخر الدراسي وإن كنت أتوقع أن هذه العلاقة كانت نتيجة ، ربما غير مباشرة ، لعدم تصور من يتسم بسمة الأثرة أنه لا توجد علاقة بين التفوق الدراسي والاستحسان الاجتماعي من قبل الآخرين بصفته ينظر للأشياء من إطار مرجعي فردي دون الالتفات للآخرين .

ولعل من الملفت للنظر أن المتفوقات دراسيا كن اكثر تمركزا حول الذات وبفارق دال احصائيا من زميلاتهن المتأخرات دراسيا وهذا بعكس نتيجة الغرض الثالث الذى اظهرت نتيجته أن المتأخرات دراسيا كن اكثر تمركزا حول الآخرين وبفارق دال احصائيا . وهنا يمكن القول أن التمركز حول الذات ينبىء بأن من يتسم بهذه السمة مهتم بنفسه ومتمركز حولها وليس ملتفتاً لما عدا ذلك .

ومن هنا فان التحصيل الدراسي يعتبر مجهودا فرديا يحظى من الطالبة باهتمام كبير وهكذا أسهمت تلك السمة في التفوق . وذلك بعكس الطالبات المتأخرات دراسيا اللاتي كن متمركزات حول الآخرين مما أسهم في تأخرهن الدراسي . هذا مع العلم اننا نعتبر ، من جهة نظر اجتماعية ، أن سمة التمركز حول الذات سمة غير مرغوب فيها بعكس سمة التمركز حول الآخرين التي تعتبر ذات فوائد اجتماعية مرغوبة .

لقد كانت الفروض السابقة الأربعة تركز على متغير التحصيل الدراسي في علاقته بمتغيري المسايرة والمغايرة لكل من الطلاب المتفوقين والمتأخرين والطالبات والمتفوقات والمتأخرات حيث تم ضبط متغير الجنس بالمقارنة فقط بين كل جنس على حده . على أن الفروض الخامس والسادس والسابع والثامن ، والتي سوف نحاول تفسير ومناقشة نتائجها ، تركز على متغير الجنس بضبط متغير التحصيل الدراسي حيث اقتصرت المقارنات بين الطلاب والطالبات على متغير التحصيل الدراسي في حالة التفوق أو التأخر . ففي الفرض الخامس نجد أن الطالبات المتفوقات ، اجمالا ، أكثر مسايرة من الطلاب المتفوقين بفارقا دال احصائيا . ومن الاسئلة المطروحة هنا هو : هل كلما زادت المسايرة يزيد مقدار التفوق ؟ وهل كلما زادت المغايرة زاد مقدار انخفاض التحصيل الدراسي أم ماذا ؟ أسئلة تحتاج إلى اجابة ولأن هذه الدراسة لا تجيب عليها أمر يدعو إلى مزيد من الدراسة حول هذه الأسئلة لأننا في حاجة أن

نعرف هل كلما زادت المسايرة زاد التفوق الدراسي وكلما قلت قل أم ماذا ؟ ذلك أن هناك آراء تؤكد أنه ليس من المرغوب أو المفيد في التطرف في المسايرة أو في المغايرة وأن لذلك أثراً سلبياً على مختلف جوانب سلوك الفرد (انظر حسن ١٩٩٠م).

وبالنظر الى ابعاد المسايرة المتعلقة بالفرض الخامس نجد أن هناك بعض الابعاد التي ظهرت فيها فروق داله احصائيا بين المجموعتين ، فقد كان المتفوقات اكثر إيثارا واكثر مسالمه وتعاونا واكثر تسامحا كذلك . بينما كان المتفوقون اكثر استغلالية . والملاحظ هنا تأثير عامل الجنس ، سواء على مستوى اجمالي ابعاد المسايرة ، حيث كان المتفوقات أكثر مسايرة، وهذا يدل على اتجاه التطبيع الاجتماعي وحجمه الذي يوجه الاناث لمسايرة المعايير الاجتماعية أكثر مما يطلب في هذا الخصوص، من الذكور، فليس بغريب أن تكون الأنثى أكثر إيثاراً من الذكور وأكثر تعاوناً أو تسامحاً منه، ذلك أن المرأة اكثر شفافية وعاطفه وبالتالي اكثر احساسا بالأخرين ، وهنا جوهر الايثار ، كما انها مسالمة اكثر من الرجل ، بحكم تكوينها الجسمي على الاقل ، واكثر وتعاونا منه لأنها تعرف أنها أحوج إلى الآخرين أكثر مما يظن الرجل عن نفسه . أما مسألة كونها أكثر تسامحا نحو الآخرين فربما يعود ذلك لخصائص المرأة الانفعالية والاجتماعية . كما لا تستغرب أن يكون الرجل أكثر استقلالية من المرأة فأساليب التطبيع الاجتماعي تؤكد هذه الاستقلالية للرجل وليس للمرأة ومن هنا أتى هذا الفرق بين الطلاب والطالبات .

من جهة أخرى فان الفرض السادس يظهر ان الطلاب المتفوقين مقارنة بالطالبات المتفوقات كانوا أكثر أثرة وعدواناً وتنافساً وتشدداً بينما كان الطالبات المتفوقات أكثر تبعية . وهذه النتيجة لا تخرج عن التفسير السابق لنتائج الفرض الخامس خاصة اذا عرفنا أن المغايرة هي الطرف الآخر للمسايرة وأن الذكور هم أكثر مغايرة اجمالا .

هذا ويلزم التنويه هنا إلى أننا عندما نقول أن الطلاب المتفوقين أكثر مغايرة من الطالبات المتفوقات فان ذلك لايعنى أن مغايرتهم متطرفة مقارنة بأنفسهم في المسايرة حيث يمكن ملاحظة أن جميع عينة هذه الدراسة من ذكور واناث متفوقين ومتفوقات ومتأخرين ومتأخرات هم جميعا اكثر مسايرة من كونهم اكثر مغايرة ويمكن ملاحظة

ذلك بوضوح من خلال مقارنة متوسطات المغايرة بمتوسطات المسايرة لكل مجموعة حيث يظهر أن متوسطات المسايرة أعلى بكثير من متوسطات المغايرة . ومن هنا فإن اخذ هذا الموضوع في الحسبان عند النظر في نتائج هذه الدراسة أمر مهم جدا .

وحول المقارنة بين المتأخرين والمتأخرات دراسيا في المسايرة كما يظهر ذلك في الفرض السابع والمغايرة كما في الفرض الثامن نجد ، اجمالا ، أن المتأخرات دراسيا اكثر مسايرة كما في الفرض السابع من المتأخرين دراسيا وهذا لايخرج عن تأثير عامل الجنس ، خاصة وقد ثبتنا متغير التحصيل الدراسي بواسطة المقارنة بين المتأخرين والمتأخرات والمتفوقين والمتفوقات كل على حده .

نجد كذلك أن المتأخرات دراسيا مقارنة بالمتأخرين دراسيا أكثر ايثارا وحساسية اجتماعية وأكثر عطاء وتمركزا حول الآخرين وأكثر مسالمة وتعاونا وتسامحا غير أنهن أقل استقلالية وكل ذلك بفوارق داله احصائية . وهنا نجد أن عامل الجنس يعود مرة أخرى كمتغير لاحداث هذه الفروق الداله ، خاصة اذا عدنا للمقارنة بين المتفوقين والمتفوقات في سمة المسايرة او ابعادها المختلفة كما في الغرض الخامس . على اننا نجد أبعاد أخرى مثل بعد التمركز حول الآخرين وبعد العطاء وقد ناقشنا في فقرات سابقة، وبخاصة في علاقتها بالجنس سواء ماكان منه لصالح الذكور أم ماكان لصالح الاناث . علما انه ظهر ، ولاول مره في هذا المقارنات ، بعد الحساسية الاجتماعية حيث كانت مجموعة الطالبات المتأخرات اكثر حساسية من الطلاب المتفوقين . ولعل هذه العلاقة في الحساسية الاجتماعية عند الطالبات المتأخرات وتأخرهن الدراسي تعود إلى أن هؤلاء الطالبات أصبحن بفعل تأخرهن الدراسي أكثر حساسية اجتماعية لآراء واتجاهات الآخرين نحوهن كاناث .

هذا وقد ظهر من خلال نتائج الفرض الثامن ، والخاص بالمقارنة بين مجموعة المتأخرين والمتأخرات دراسيا في سمة المغايرة وأبعادها المختلفة ، أن المتأخرين دراسيا أكثر مغايرة من المتأخرات ومن ثم كان هؤلاء المتأخرون دراسياً أكثر أثرة وتبلدا اجتماعياً وأكثر أخذاً وتمركزا حول الذات وعدوانية وتنافساً وأكثر تشدداً ولكنهم أقل تبعية . ولا أجد داعيا لاعادة مناقشة هذه النتائج حيث تمت مناقشتها سابقا ، كما تمت مناقشة حجم هذه المغايرة ، والتي تعتبر مغايرة غير متطرفة .

وفي الفروض الاربعة الاخيرة (التاسع ، العاشر ، الحادي عشر ، والثاني عشر) حاولنا التعرف على علاقة كل من الجنس والتحصيل الدراسي ، مع كل من المسايرة والمغايرة بأبعادهما المختلفة وذلك عندما قارنا المتفوقين بالمتأخرات في كل من المسايرة ثم المغايرة (الغرض التاسع والعاشر) وقارنا المتأخرين دراسيا بالمتفوقات دراسيا (الغرض الحادي عشر والثاني عشر) .

والذي يتضح من الجدول رقم (٩) والخاص بالفرض التاسع أنه مازالت سمة المسايرة العامة مرتبطة اكثر بالجنس بالرغم من انها ايضا مرتبطة بالتفوق في امكان وفروض أخرى في هذه الدراسة . فعندما قارنا بين المتفوقين والمتأخرات كانت هناك فروق دالة في المسايرة لصالح المتأخرات دراسيا وهذا يدل على ارتباط المسايرة بالجنس اكثر من ارتباطها بالتحصيل الدراسي ، وهوامر مفهوم في ضوء معرفتنا بالمقدار الكبير من الاهتمام الذى يعطى لمسايرة الاناث للمعايير الاجتماعية الامر الذى أكدته هذه الدراسة . كما ظهر أن أبعاد معينة من أبعاد المسايرة مرتبطة بالجنس أكثر من غيرها من الأبعاد كذلك أكثر من ارتباطها بالتفوق الدراسي .

ففي نفس الجدول كانت مجموعة الطالبات المتأخرات اكثر تمركزا حول الأخرين واكثر مسالمة وتسامحا مقارنة بالطلاب المتفوقين دراسيا بالرغم من تأخرهن الدراسي وهذا دليل على أن تلك السمات الثلاثة مرتبطة بجنس الأناث اكثر من ارتباطها بالتحصيل . هذا وقد تمت مناقشة وتفسير مثل هذا الارتباط سابقا .

ومن جهة أخرى فإن سمة الاستقلالية يتضح ارتباطها بجنس الذكور دون ارتباطها بالتفوق الدراسي كما استنتج ذلك من الفروض الثمانية السابقة علما بأن هناك توقعات كبيرة بأن الاستقلالية ترتبط بالتفوق أكثر غير أن هذا لم يظهر في هذه الدراسة ، وربما يعود ذلك إلى أن اداة هذه الدراسة تعتبر مقياسا لسمات اجتماعية وليس سمات عقلية وبالتالي فان الاستقلالية تعني عدم الانخراط في التبعية واستمرار مسايرة معايير المجتمع وعدم الشذوذ عنها . من جهة أخرى قد تعتبر الاستقلالية من الناحية العقلية مايمكن ان يسمى بالابداع من خلال بعض اساليب التفكير والسلوك المنفرد .

ومن جهة ثالثة ظهر من خلال الجدول السابق أن سمة الانفتاح ، استنتاجا ، مرتبطة بالتفوق الدراسي وليس بالجنس ، ذلك أن هذا البعد ظهر بدلالة احصائية

لصالح المتفوقين والمتفوقات في الفرض الاول والثالث على التوالي ، وهي ، فروض مرتبطة بالتفوق ، ولم تظهر هذه السمة في الفروض الخامس والسابع ، وهى الفروض الخاصة بعلاقة التفوق بالجنس في سمة المسايرة العامة ، مما يجعلنا نجزم بأن هذه السمة ترتبط بالتفوق وأنه كلما زاد انفتاح الطالب أو الطالبة بغض النظر عن الجنس ، على معارف ومشارب الحياة المختلفة كلما زاد التفوق أو التحصيل الدراسي .

وعندما نأتي إلى الفرض العاشر نجد أن سمة المغايرة العامة مرتبطة بالجنس أكثر من ارتباطها بالتفوق أو التأخر الدراسي حيث ظهر أن المتفوقين أكثر مغايرة من المتأخرات دراسيا بالرغم من أن المسايرة ترتبط بالتفوق الدراسي ، مع العلم أنها أكثر ارتباطا بالجنس منها بالتفوق حيث أن المتفوقات أكثر مسايرة من المتفوقين دراسيا وهذا يعود في معظم الأحوال إلى حجم التطبيع الاجتماعي الموجهة إلى الاناث لمسايرة المعايير الاجتماعية مقارنة بالذكور . كما أن سمة التمركز حول الذات ، العدوان ، التنافس ، التشدد سمات ترتبط بالجنس حيث أنه بالرغم أنها سمات مغايرة ترتبط بالتأخر الدراسي في الفروض السابقة إلا أنها في هذا الفرض ارتبطت بالجنس بالرغم من مستوى التحصيل الدراسي ، وهو في هذا الفرض تفوق دراسي . اننا نجد في هذا الفرض أن الأناث كن أكثر تبعية من الذكور وأعتقد ، من خلال ما استنتج من الفروض السابقة ، أنها سمة مرتبطة بالجنس أكثر من ارتباطها بالتفوق ، وذلك بخلاف سمة الإنغلاق، التي استمرت من خلال نتيجة هذا الفرض والفروض السابقة كسمة مقابلة لسمة الانفتاح ، تظهر ارتباطها بالتحصيل الدراسي حيث ارتبطت في هذا الفرض بالتأخر الدراسي عند المتأخرات دراسيا وهذا يظهر أهمية هذه السمة في علاقتها بالتحصيل الدراسي .

وبالنظر الى نتائج الفرض الحادى عشر نجد أن المتفوقات اكثر مسايرة من المتأخرين دراسيا ، وبدرجة دلاله احصائية عاليه . حيث الامر هنا نتيجة ليس فقط لعامل الجنس كما ذكر سابقا بل أيضا لعامل التفوق كذلك حيث يرتبط كل منهما بالمسايرة. ويتظافر هذين المغيرين نجد أن هناك ثمانية أبعاد من المسايرة كانت فيها فروق احصائية لصالح الطالبات المتفوقات مقارنة بالطلاب المتأخرين دراسياً وهذه الابعاد هي : الايثار ، الحساسية الاجتماعية ، العطاء ، المسالمة ، الثقة الاجتماعية ، التعاون ، الانفتاح ، التسامح . هذه الأبعاد بعض منها يرتبط بالجنس أكثر من

ارتباطه بالتفوق كالمسالمة والايثار والحساسية الاجتماعية والتسامح والبعض الآخر يرتبط بالتفوق أكثر من ارتباطه بالجنس مثل الانفتاح والتعاون كما اتضح من الفروض السابقة :

واخيرا نجد أن نتائج الفرض الثاني عشر تؤكد ماذهبنا اليه سابقا من أن متغيري التأخر الدراسي والجنس (الذكور) قد تضافرا في ابراز علاقة المغايرة بهما حيث كان الفرق كبيرا في المغايرة العامة لصالح الذكور المتأخرين دراسيا مقارنة بالتفوق دراسيا . كما ظهرت الفروق لصالح الذكور في ابعاد المغايرة التالية : الاثره ، التبلد الاجتماعي ، العدوان ، الخجل ، التنافس ، الانغلاق ، والتشدد .

وهكذا نرى أن مفهومي المسايرة والمغايرة بأبعادها المختلفة ذات علاقة بالجنس والتحصيل الدراسي وأن هناك سمات فرعية ترتبط بالذكور وسمات أخرى ترتبط بالاناث كما تظهر سمات ذات علاقة بالتفوق وأخرى ترتبط بالتأخر الدراسي وقد تمت مناقشة كل ذلك في الصفحات السابقة . فالمسايرة ترتبط أكثر بالتفوق الدراسي كما ترتبط أكثر بالاناث في الوقت الذي ترتبط المغايرة بالذكور وبالتأخر الدراسي أكثر وبالتالي فإن أبعاد المسايرة المختلفة ترتبط في غالبها بالتفوق الدراسي. وعند المقارنة مع الاناث نجد أن الاناث يتسمن في الغالب بهذه السمات والعكس بالنسبة لسمات المغايرة مع الذكور . وهنا ما يلزم التنويه إلى عدة أمور هامة تثيرها هذه الدراسة :

أولا : إلى أي حد تعتبر المسايرة ايجابية في علاقتها بالتفوق الدراسي بمعنى هل هناك حد من المسايرة تعتبر بعده ذات تأثير سلبي على التفوق الدراسي كما هو الوضع في علاقة القلق بالتحصيل الدراسي الذي يعتبر بعد حد معين ذا تأثير سلبي على التحصيل الدراسي . والأمر ينطبق على المغايرة بمعنى هل تظل المغايرة ذات تأثير سلبي على التحصيل الدراسي أم أن الأمر يعتبر بعد حد من المغايرة ذا تأثير ايجابي ؟ . أعتقد ان الاجابة على هذه الأسئلة مهم لما لها من أبعاد تربوية ونفسية تستحق دراسة منفردة . ومن جهة اخرى فان هذه الدراسة توصي بدراسة انماط التطبيع الاجتماعي للذكور والاناث وعلاقة ذلك بالتحصيل الدراسي لما اتضح من أهمية ذلك في هذه الدراسة

والأمر الثاني: هو أنه بالرغم من أن مفهومي المسايرة والمغايرة مفهومان ذوا صبغة اجتماعية نفسية فانه يمكن تطبيقه على أى مؤسسة اجتماعية ، ومنها المؤسسة التعليمية ، وبالذات على الطلاب والطالبات كمجموعة ذات معايير وأعراف اجتماعية في اطار المدرسة أو المؤسسة التعليمية .

ومن هنا فاننا في حاجة إلى معرفة أدق وتحليل وتقييم أعمق للمؤسسة التعليمية وبالذات المناهج وطرق التدريس وعلاقة مجموعة المدرسين والطلبة بعضهم ببعض وذلك لمعرفة هل هذه العناصر المكونة للمؤسسة التعليمية سليمة وتربوية وفعالة ومحققة لطموحات العصر وبالتالي تعتبر المسايرة لها مفيدة أم أننا بحاجة لتطور وتعديل لهذه العلاقة في المؤسسة التعليمية حتى تعتبر تلك ايجابية والأمر يمكن مناقشته في هذا الاطار فيما يتعلق بالمغايرة .

ثالثا : أظهرت هذه الدراسة الحاجة إلى قيام دراسة تعني بتحديد السبب والنتيجة بين التحصيل الدراسي من جهة ومفهومي السايرة والمغايرة من جهة أخرى وذلك لما لنتيجة مثل هذه الدراسة من أهمية في تحديد ورسم التطبيقات التربوية الهامة والمناسبة والمتعلقة بهذا الموضوع وفي اطار العملية التربوية .

التوجيه والإرشاد النفسي التربوي

لقد ارتبطت المسايرة اجمالا بالتفوق الدراسي كما ارتبطت بالجنس بدرجة دالة احصائية حيث ظهرت بعض أبعادها مرتبطة بالتفوق كما ارتبط البعض الآخر بجنس الاناث . وفي المقابل ارتبطت المغايرة اجمالا بالتأخر الدراسي كما ارتبطت بجنس الذكور اكثر وبدرجة داله احصائية ومن هنا ارتبط بعض ابعادها بالتأخر الدراسي والبعض الآخر بجنس الذكور

والمتتبع لمتوسطات أبعاد المسايرة وأبعاد المغايرة يلاحظ أن عينة هذه الدراسة مسايرةاكثر منها مغايرة حيث أنه قد اجابت هذه العينة ، تقريبا ، على ثلاث ارباع فقرات المقاييس اجابات مسايرة بينما أجابت تقريبا على ربع الفقرات اجابات مغايرة مع العلم بأن هذه العينة تتكون من طلاب متفوقين ومتأخرين دراسيا وطالبات متفوقات ومتأخرات دراسيا . وهذا يدل على تأثير وسائط المجتمع المختلفة ، بما فيها المدرسة والأسرة ، على مسايرة المعايير والاعراف الاجتماعية المختلفة من قبل أفراد

مجتمع الدراسة. ومن هنا تقل مغايرة تلك المعايير، علما بأن كلا من حجم المسايرة والمغايرة يتأثر بعوامل كثيرة منها الجنس ، المستوى التعليمي وغيرهما .

ونظر لإرتباط بعض سمات المسايرة بالتفوق الدراسي وهي على وجه التحديد : الايثار، التسامح ، الانفتاح، الثقة الاجتماعية وارتباط بعض سمات المغايرة المقابلة لها بالتأخر الدراسي وهي : الاثرة، التشدد، الانغلاق والخجل فإنه من المجدي والمفيد محاولة زيادة تلك السمات المرتبطة بالمسايرة والتقليل من مقابلاتها المرتبطة بالمغايرة .

ففيما يتعلق بالايثار كسمة ترتبط بالتفوق الدراسي وبالأثرة كسمة ترتبط بالتأخر الدراسي أقول لقد كانت هذه العلاقة من اكثر نتائج هذه الدراسة لفتا للنظر وربما كان ذلك بسبب عدم وجود علاقة ظاهرة مباشرة، على الأقل من وجهة نظري، بين هذين المتغيرين وهذا الامر دون شك يجعلنا مطالبين بطرح تصورات لكيفية تأصيل سمة الايثار في طلابنا وتقليص أو محو سمة الاثره ممن يتسمون بها وذلك حتى نرفع من مستوى التحصيل الدراسي لديهم .

هذا وقد كنت أعددت كتابا بعنوان : الانكفاء على الذات ١٤١٠ هـ يتناول في جوهره الكيفية التي بها يمكن التقليل من الاثره واكتساب الأفراد ، وبالذات من هم في سن الدراسة وما قبلها باعتبارهم ينابيع السلوك الاجتماعي القويم ، سمة الايثار . وقد ظهرت أهمية مفهوم الايثار مرة أخرى في دراسة مقارنة قمت بها بين المتزوجين من الجنسين (١٩٨٥م) حيث أظهرت النتيجة مقدار الحاجة لدى الجنسين لاكتساب هذه السمة . كما ظهرت الحاجة الى اكتساب هذه السمة كذلك من خلال التوقعات المرتفعة عن الزواج حول هذه السمة من قبل الشباب والشابات المقدمين على الزواج (انظر ابن مانع ، ١٩٨٩) .

كل هذا يدعونا الى التفكير في السبل الكفيلة بزيادة سمة الايثار وبالتالي القضاء على الأثرة لما لذلك من فوائد كبيرة وعظيمة على مختلف جوانب السلوك الانساني ، سواء بطرق مباشرة أو غير مباشرة . كما هو الحال في علاقة هذه السمة بالتحصيل الدراسي . ومن هنا فسوف نحاول فيما يلي تحديد بعض الخطوات التي نعتقد أن لها آثاراً ايجابية على هذه السمة وذلك بالتقليل من الاتجاه الجارف نحو

الفردية Individualism ولصالح المشاركة الوجدانية والتقمص المعرفي Empathy وذلك باستخدام أساليب مختلفة ومنها مايلي :

١ ـ زيادة التفاعل بمختلف جوانبه وعلى مختلف المستويات الأسرة والمدرسة بالاضافة إلى بقية وسائط المجتمع الأخرى ، فعلى سبيل المثال اذا أردنا زيادة التفاعل في نطاق الأسرة ومع الطفل بالذات فانه يجب تقليص ظاهرة الخدم وبقاء الأم أكبر وقت ممكن مع أطفالها ، كما لا بد من حماية الأطفال من أضرار مشاهدة بعض برامج التلفزيون وأشرطة الفيديو وبعض ألعاب الأطفال التي يعتقد بأنها تقلل من التفاعل بين الطفل والآخرين بالتالي تقلل من فرص تعليم الطفل الايثار الذي يأتي نتيجة للتفاعل الاجتماعي .

من جهة أخرى فانه يمكن تنمية وتعزيز الايثار عن طريق اتاحة فرص اللعب الجماعي للاطفال والطلاب على حد سواء في الاسرة والمدرسة فهذا الاسلوب يعلم الشخص عدم التمركز حول الذات الى التمركز حول الآخرين وهذا يؤدى بدوره الى ايثار الآخرين على النفس بعد أن يكون قد عرف حالتهم وأدوارهم . فقد أثبتت الدراسات المختلفة (البيلاوي ١٩٨٥ م) أن اللعب الجماعي يقوي العلاقات الاجتماعية بين الأطفال ويساعدهم على اكتساب مهارات اجتاعية ايجابية كالإيثار وتقمص أدوار الآخرين .

وكذلك فإن سرد القصص على الأطفال ومحاولة تعليم التلاميذ والطلاب مهارة التذوق الفني عن طريق قراءة وكتابة مختلفة أسلوب آخر لتنمية مهارة التقمص العقلي المعرفي والوجداني ممثلا في شخصيات القصة ومن خلال ادوارهم واحوالهم . ولعل المسرح المدرسي أحد الروافد الهامة كذلك لتعليم التمركز حول الآخرين كخطوه ضرورية نحو سلوك الايثار بمختلف اساليبه والبعد عن الاثره . فمن الممكن نقل المعارف النظرية التي يدرسونها من قصص تاريخه ومشاكل اجتماعية وتربوية ونفسية وتجسيدها على المسرح حيث يقوم الطلاب حسب الادوار المطلوبه بعمل كل متطلبات العمل المسرحي . وفي هذا مجال واسع لتنمية مهاراة الحساسية الاجتماعية نحو الآخرين والبعد عن التفكير المتمركز حول الذات .

وأخيرا فإن إجابة الآباء والأمهات والمدرسين والمدرسات وبقية وسائط التربية والتطبيع الاجتماعي على اسئلة الأبناء والطلاب بطريقة موضوعية وحوارية فيها

احترام لرأى الطرف الآخر وإيضاح للمواقف الأخرى من الصورة تعلم هؤلاء الابناء أن هناك وجهاً آخر لكل موقف يلزم التعرف عليه وهذا التعرف في حد ذاته خطوة هامة في سبيل عدم الانكفاء على الذات .

٢ ـ أن أساليب المعاملة الوالدية وأساليب المعاملة الزوجية ذات شأن عظيم في انماط السلوك لدى الابناء . ويقصد بأساليب المعاملة الوالدية تلك الاساليب التى يعامل الوالدان بها الابناء اثناء تربيتهم لهم ، بينما نقصد بأساليب المعاملة الزوجية تلك الأنماط من السلوك التي يتعامل بها الزوج والزوجة مع بعضهما ويتعلمها الابناء عن طريق التقليد والمحاكاة ، ان في هذين النوعين من اساليب التربية مجالا رحبا لتعلم الأبناء الإيثار اذا حرص الوالدان ، سواء وهما يعلمان أبناؤهما أو يتعاملان مع بعضهما ، على مراعاة مصالح الطرف الآخر ورعاية مشاعره وأحاسيسه ومحاولة أن يكون الأب والأم قدوه في البذل والعطاء والتضحية .

هذا ولعل من المناسب القول هنا بأن تأثير أساليب المعاملة الوالدية والزوجية قد يمتد ، وهو بالفعل كذلك ، إلى مستقبل حياة الأبناء ، فقد قامت الرفاعي (١٤١٢ هـ) تحت إشراف الباحث بدراسة أثر أساليب المعاملة الوالدية والزوجية على استمرار زواج الأبناء أو فشله وأظهرت النتيجة علاقة قوية بين تلك الأساليب وأوضاع الزوج . حيث أنه كلما كانت تلك الأساليب ايجابية كلما ساعد ذلك على استمرار الزواج وكلما كانت سلبية كلما زادت احتمالية فشل الزواج . على أنه من الملفت للنظر في تلك الدراسة قوة العلاقة بين أساليب المعاملة الزوجية واستمرار أو فشل الزواج مقارنة بأساليب المعاملة الوالدية ، الأمر الذي يلفت النظر إلى فعالية التعلم عن طريق التقليد والمحاكاة وهو أسلوب تربية غير مباشر ، مقارنة بالتعليم المباشر أو التطبيع القصدي .

ومن هنا فانني اكرر الدعوة الى اقامة اسبوع للتثقيف الاسرى يسمى باسبوع التوعية والثقافة الأسرية أسوة بالأسابيع الأخرى كأسبوع المرور أو أسبوع المساجد . . . الخ بحيث يتم من خلاله التركيز على تربية الابناء التربية المناسبة سواء من خلال اساليب المعاملة الوالدية أو الزوجية أو تنسيق انماط التطبيع الاجتماعي التي تأتي عن طريق وسائط المجتمع الأخرى . كما يتم التطرق لشرح مختلف تلك الاساليب الايجابية والسلبية ومردودها على الجوانب العقلية والمعرفية والاجتماعية للأبناء وعلاقة ذلك بالتقمص المعرفي والمشاركة الوجدانية وذلك حتى يتم للأسرة تعديل السلوك غير

المناسب .

ولعله من المهم القول هنا أنه يجب أن يكون الاهتمام في هذا الأسبوع بتلك العلاقة الأسرية والانسانية في الإسلام والتي يجب أن تكون اطاراً نظرياً لمختلف أنماط العلاقات والتفاعلات داخل الأسرة وفي علاقتها بالآخرين . ولعل من نافلة القول هنا أن الايثار بكل صوره ومستوياته يعد بؤرة منظومة العلاقة الأسرية والانسانية في تنظيم الاسلام للأسرة انطلاقا من قوله تعالى : ﴿ **ويؤثرون على أنفسهم ولو كان بهم خصاصة** ﴾ (سورة الحشر آية : ٩ .

وفيما يتعلق بالانفتاح كسمة ارتبطت في هذه الدراسة بالتفوق في حين ارتبطت سمة الانغلاق بالتأخر الدراسي. وكذلك فيما يتعلق بالتسامح كسمة ارتبطت بالتفوق الدراسي بينما ارتبط التشدد بالتأخر الدراسي أقول قد يكون التسامح والانفتاح سمتين يؤدي أي منهما للآخر كما قد تؤدي سمة الانغلاق إلى التشدد ومن هنا فانه يمكن معالجة هذه السمات في إطار واحد .

إن غرس سمة الانفتاح في شخصيات الطلاب وبالتالي غرس سمة التسامح ومن ثم القضاء على التقوقع والانغلاق والتشدد نحو كل جديد يكمن في أمرين هامين يعد الاتصاف بهما مدعاه للانفتاح على والتسامح نحو كل جديد والتعامل معه وهما : التعلم الذاتي self — Directed study ودعم اساليب التدريس من اجل الابداع والتفوقTeaching for creativiity .

فعلى سبيل المثال اذا كنا نريد مزيدا من انفتاح طلابنا على مختلف المعارف والخبرات وغرس حب الاستطلاع فيهم فان أحد الوسائل هي عدم التركيز على محتوى المناهج فقط وعدم التركيز على طرق التدريس التقليدية بل التركيز على التعليم الذاتي كأحد الوسائل الفعاله ويتمثل جوهر التعليم الذاتي في اعطاء الطلاب واجبات معينة محدوده الاهداف تستمر لمدة اسبوع مثلا حيث يتفق المدرس مع طلابه حول وسائل وكيفية وزمن هذه الواجبات ومدى اسهام المدرس في توجيه الطلاب نحو انهاء الواجبات .

ان مثل هذه الواجبات أو التعلم الذاتي يفتح للطالب المجال بشكل كبير وبحرية واسعة للبحث عن مختلف المعارف ومن هنا نجده يذهب للمكتبة أو المعمل أو مقابلة الآخرين بحثا عن المعلومات التي يرى أنها مهمة لمشروعه وهذا يعرضه

لمعارف متعددة من مصادر متعددة . انه الانفتاح على روافد آخرى غير المدرسة ومناهجها ومدرسيها وفصولها ، الأمر الذى يحقق ويغرس فيه حب الاستطلاع والاعتماد على النفس والثقة بها وتكوين مفهوم ايجابي عن نفسه وتقييم قدراته واستعداده .

وهذه الطريقة التربوية بالضرورة تقضى على الانغلاق على الذات والعزلة والتعامل الاحادى مع المدرسة فقط وتزيد من تفاعله مع الاخرين وبالتالي يعرف قواعد العمل الجماعي الذي يحتم التسامح والتعاون وتفهم وجهات النظر الاخرى دون تشدد أو مغالاة أو اصرار على وجهة نظره والدفاع الأعمى عنها .
أما فيما يتعلق بتعزيز ودعم الأساليب التي ينتج عنها الابداع والتفوق فيمكن الاكتفاء في هذا الصدد بما ذكره غليفا Gallagher (1975) الذي يرى أنه لكي نحقق الابداع بمختلف صوره في طلابنا فلا بد من :
(١) تنظيم المناهج ووضعها على أساس من تدريس المفاهيم وليس لتدريس الحقائق فقط . وفي هذا امكانية عرض المفهوم بطرق متعددة وبالتالي اتاحة الفرصة لمختلف مستويات الطلاب لكي يتفاعلوا ويسهموا في الموضوع . وهذا يتطلب من المدرس معرفة المفاهيم وكيف تدرس وتحلل وتناقش .
(٢) السماح للطلاب بعمل مشاريع خاصة بهم تحت اشراف المدرس الفعال وذلك حتى ينمى في الطالب افكاره الخاصة التي تنمو من خلال متابعة المدرس علما ان في هذه المشاريع فرصة للإستقلالية العلمية وهذا أحد شروط الإبداع .
(٣) إتاحة الفرص للطلاب للتعرف والتعلم على ايدى المدرسين ذوى المهارات المتعددة في المدرسة وهذا قد يتم من خلال لقاءات خاصة بين الفصول المختلفة ومدرسيها .
(٤) إتباع الفلسفة القائله ان الحقيقة العلمية يبحث عنها دائما وليس موجودة امامنا أو جاهزة للحفظ ثم التذكر . وهنا يلزم ان نعتمد في مناهجنا طريقة التعلم الاستكشافي حيث يختلف دور المعلم من موزع للحقائق (كما هو الحال في مدارس اليوم) الى مساعد على البحث عنها .

وفيما يتعلق بزيادة الثقة الاجتماعية كسمة إيجابية وتقليل الخجل كسمة سلبية ، وهنا على التحصل الدراسي ، نقول أن اسلوب التوجيه والارشاد الجماعي

يعد من أنجح وأنسب وسائل معالجة مثل هذا الموضوع حيث يمكن زيادة الثقة بالنفس والانسان يتعامل ويتفاعل مع الجماعة . ويمكن تعريف الخجل بانه خوف الفرد من التفاعل الاجتماعي مع الآخرين . اننا جميعا نشعر بقدر ما من الخجل لكن المشكلة عند البعض ان مقدار خجلهم يمنعهم من أن يكونوا مع الآخرين أو يعطل تفاعلهم معهم . وفي حالة التأخر الدراسي وارتباطه بالخجل نجد أن هذا الخجل منع الطالب من التفاعل مع زملائه والادلاء بدلوه في المناقشة وابداء الرأى واظهار مقدار فهمه لما درس له وبالتالي لم يتأكد من حجم المعلومات التي لديه ولم يتمكن المدرس من معرفة مقدار فهم ذلك الطالب ومن هنا تتضافر العوامل لتؤدي إلى تأخره الدراسي .

وهناك أسباب كثيرة تسهم في اكتساب صفة أو سمة الخجل منها الجسمية والاجتماعية والنفسية والحضارية والتربوية: ولاأجد المكان مناسبا للتطرق لهذه الاسباب فربما نعود الى هذا الموضوع الحيوي في بحث آخر حيث أعتقد انه في حاجة الى بحث مستقل ، خاصة وانا الحظ اتصاف بعض من طلابي اثناء التدريس لهم بهذه الصفة رغم محاولتي المتكررة جذب هؤلاء الطلاب الى المشاركة في النقاش وابداء الرأي ، والتعبير عن النفس حول مختلف موضوعات الدراسة إلا أنني أجد صعوبة في ذلك . ومن هنا فسوف نقتصر في هذا البحث على طرح بعض الوسائل الاساسية المباشرة وغير المباشرة من اساليب التوجيه والارشاد النفسي وذلك عن طريق التوجيه والإرشاد الجماعي المباشر منه وغير المباشر والتي نتوقع أن تحد من شدة الخجل وتزيد من الثقة بالنفس في حضور للآخرين .

فمن اساليب التوجيه والارشاد الجماعي (هنا أستخدم مفردتي التوجيه والارشاد بمعنى واحد نظرا لطبيعة موضوع الخجل الذى انظر اليه على انه مشكلة عدم اكتساب مهارة اجتماعية وبالتالي فلا يشكل مشكلة نفسية حادة) غير المباشرة تلك التي يمكن لها استخدام المدرسة أو المؤسسة التربوية كمجموعة من الطلاب من خلالها ولأفرادها يمكن تطبيق أساليب التوجيه والإرشاد الجماعي . ومن تلك الأساليب مايلي :

١ ـ التركيز على تلك المناهج التي تجعل محور اهتمامها الطالب نفسه ومن ذلك التركيز على حاجاته وحل مشكلاته ومن ذلك مشكلة الخجل . ومن أهم واكثر

المناهج ملائمة هنا استخدام المنهج المحوري والذي يوصف بأنه (عبارة عن مجموعة من الخبرات التي يكتسبها التلاميذ والمتعلقة بحاجاتهم ومشكلاتهم العامة ، بهدف اشباع هذه الحاجات والوصول الى حلول مرغوب فيها ، تتعلق بما يتعرضهم من مشكلات) (ابراهيم الكلزه ، ١٤٠٦ هـ ص ٢٠٥) . فهذا المنهج لايركز على المادة العلمية فقط وانما يركز على الطالب الذى يعد بحق محور العملية التعليمية ايضاً وبالتالي فهو منهج وقائي من وقوع الطالب تحت وطأة عدم تلبية حاجته المختلفة ومن ثم تفادى الوقوع في المشكلات المتعددة التي تأتي معظمها كنتائج لعدم تلبية الحاجات المختلفة . وماسمة الخجل الا مشكلة من المشاكل الناتجة عن عدم تلبية الحاجات الاجتماعية والنفسية والتربوية للفرد .

٢ ـ التركيز على طرق التدريس غير التقليدية ، وبخاصة تلك التي تحاول اشراك جميع الطلاب في الفعاليات الصفية اثناء التدريس . ومن اهمها الطرق الحوارية التى تركز على المناقشة حول موضوع الدرس سواء بين الطلاب انفسهم او بينهم وبين المدرس . إن هذه الطرق تعتبر فعالة ليس فقط فيما يخص اكتساب القدرة على التعبير عن النفس حول الموضوعات المختلفة بل كذلك اكتشاف الطلاب الذين لديهم مشكلة الخجل وبالتالي محاولة حل هذه المشكة عن طريق إشراكهم في المناقشات، سواء بطرق مباشرة أو غير مباشرة، حتى يتعودوا على أن يكون لهم حضور نفسي في الفصل وبالتالي يكتشفون مالديهم من امكانيات عقلية واجتماعية تجعلهم اكثر تصميما على نبذ كل شكل من اشكال الخجل .

٣ ـ تكثيف مختلف أوجه النشاطات الاجتماعية والثقافية والكشفية والرياضية والفنية في مدارسنا واشراك اكبر قدر ممكن أو حتى جميع الطلاب فيها .

إن النشاطات اللاصفية تعتبر محورا رئيسيا في التربية الحديثة ونحن في امس الحاجة اليوم الى النظر اليها ليس على أنها تكميلية أو ثانوية لأهداف العملية التربوية بل على أنها أساسية في تحقيق أهداف اجتماعية ونفسية في إطار شخصية الطالب المراد تكوينها . وأكاد أجزم ان مثل هذه النشاطات تؤدى ، بطريقة أو بأخرى ، الى القضاء على الخجل عند الطلاب . مما يدعوني الى هذا الاعتقاد هو ماذكره لي بعض من طلابي من انهم يعرفون زملاء لهم كانوا يتسمون بالخجل وبالتالي بالعزلة في الصف وفي المدرسة ككل وإنهم قد تغلبوا على هذه السمة من خلال انخراطهم في بعض النشاطات المدرسية .

ولعله من المهم هنا التنبيه الى التوجه العام في المدارس الذى ينحو الى اعتبار الانخراط في هذه النشاطات عمليات اختيارية من جهة والرغبة من قبل مسئولي هذه النشاطات في أن ينخرط فيها الطلاب المبرزون في مختلف تلك النشاطات وذلك له اعتبارات متعددة . وهذا يدل على عدم ادراك هؤلاء المسئولين عن هذه النشاطات لمالها من أهمية وعدم تقييمها على أنها وسائل وقائية وعلاجية لبعض المشاكل النفسية والتربوية والاجتماعية ومن هذه المشاكل مشكلة الخجل التى تنتشر بين العديد من الطلاب .

كانت النقاط الثلاث السابقة تركز على التوجيه والإرشاد الجماعي غير المباشر أما التوجيه والإرشاد الجماعي المباشر فيتمثل في الإرشاد الجماعي المتعارف عليه وهو باختصار ذلك النوع من الإرشاد الذي يجتمع من خلاله مجموعة قد تقل أو تكثر ، من الأشخاص ممن لهم مشكلة أو مشاكل متشابهة وذلك في وجود مرشد نفسي يقود هذه المجموعة بطريقة غير مباشرة ، غالبا وذلك لحل المشكلة المشتركة لهذه المجموعة .

وفي حالة الخجل فإنه يمكن انتظام الطلاب أصحاب هذه المشكلة في المدرسة الواحدة أو المؤسسة التربوية الواحدة في مجموعة أو مجموعات متعددة وذلك حسب حجم أعداد الطلاب الذين يعانون من هذه المشكلة وذلك بقيادة المرشد الطلابي المعد تربويا ونفسيا للمساعدة في حل مثل هذه المشكلة من خلال الارشاد الجماعي ، علما بأن الإرشاد الجماعي في حالة الخجل وما في حكم هذه المشكلة يعد من أنجح أساليب التوجيه والإرشاد النفسي لما له من مميزات على مختلف الأساليب الأخرى تكمن في معظمها في روح الجماعة نفسها وفعاليتها في استعادة التوافق النفسي والتكيف الاجتماعي لمختلف أفرادها . هذا وليس هنا مجال للحديث عن كيفية الإرشاد الجماعي بعامة أو حول موضوع الخجل من خلال الإرشاد الجماعي بخاصة فربما كانت لنا عودة إلى هذا الموضوع في بحث مستقل بإذن الله .

المراجع العربية

١ ـ القرآن الكريم

٢ ـ ابراهيم ، فوزي طه ورجب الكلزه (١٤٠٦هـ) المناهج المعاصرة ، مكتبة الطالب الجامعي ـ مكة المكرمة ، المملكة العربية السعودية .

٣ ـ آل شارع ، عبدالله النافع (١٤٠٧هـ) الطفل الموهوب والتنمية ، ندوة الطفل والتنمية ، وزارة التخطيط ، المملكة العربية السعودية ، الرياض .

٤ ـ أبو علام ، رجاء ، بدر العمر (١٩٨٦ م) إعداد برنامج لرعاية الأطفال المتفوقين عقليا . المجلة التربوية ، كلية التربية ، جامعة الكويت ، العدد الحادي عشر ، المجلد الثالث .

٥ ـ بن مانع ، سعيد بن علي (١٤١٣ هـ) المسايرة والمغايرة . مركز البحوث التربوية والنفسية ، معهد البحوث بجامعة أم القرى ، مكة المكرمة .

٦ ـ بن مانع ، سعيد بن علي (١٤٠٩ هـ) رعاية التفوق بين الابداع والذكاء ، مجلة جامعة أم القرى ، السنة الأولى ، العدد الأول .

٧ ـ بن مانع ، سعيد بن علي (١٤١٠ هـ) الانكفاء على الذات ، الطبعة الاولى ، مطبعة الصفا ، مكة المكرمة .

٨ ـ بن مانع ، سعيد بن علي (١٩٨٩ م) توقعات الشباب والشابات حول الزواج : دراسة في التوجيه والأرشاد الزواجي . العدد العاشر ، السنة الثانية عشرة ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، جمهورية مصر العربية .

٩ ـ البيلاوى ، فيولا (١٩٨٥ م) دراسة تجريبية في تعديل السلوك عند الأطفال . مجلة العلوم الاجتماعية ، المجلد الثالث عشر ، العدد الرابع ، جامعة الكويت . الكويت .

١٠ ـ حسن ، على حسن (١٩٩٠ م) المجاراه والمخالفه لمعايير المجتمع في مصر : تحليل دينامي للأبعاد والنتائج في ضوء تراث البحوث النفسية ، مجلة العلوم الاجتماعية ، جامعة الكويت ، الكويت .

١١ ـ الحميده ، سامي أحمد محمد (١٤٠٧ هـ) مشكلات المتفوقين عقليا من طلاب المرحلة الثانوية وحاجاتهم الارشادية بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستير قدمت لقسم ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ،

مكة المكرمة .
١٢ ـ الرفاعي ، صباح (١٤١٢ هـ) دور أساليب المعاملة الوالدية والزوجية في إستمرار زواج الأبناء أو فشله ، رسالة ماجستير قدمت إلى قسم علم النفس ، كلية التربية ـ جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .
١٣ ـ عثمان ، سيد أحمد (١٩٧٤ م) علم النفس الاجتماعي التربوي ، الجزء الثاني (المسايرة والمغايرة) مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
١٤ ـ عبد الرحيم ، بخيت عبد الرحيم (١٩٨٨ م) سلوك المتفوقين والمتفوقات تحصيليا في ضوء نظرية (شوتز) للشخصية ، مجلة علم النفس ، العدد السابع ، الهيئة العامة للكتاب ، القاهرة .
١٥ ـ المنصور ، زهير (١٤٠٥ هـ) مقدمة في منهج الإبداع ، المركز العالمي للأعلام ، الكويت .
١٦ ـ الفقي ، حامد عبد العزيز (١٩٨٣ م) الموهبة العقلية بين صدق النظرية والتطبيق ، مجلة العلوم الإجتماعية ، جامعة الكويت ، العدد الثالث .
١٧ ـ القريطي ، عبد اللطيف أمين (١٩٨٩ م) المتفوقون عقليا . . مشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسية ، ودور الخدمات النفسية في رعايتهم ، رسالة الخليج ، العدد ٢٨ ، السنة التاسعة .
١٨ ـ طاهرة ، ميسرة كايد (١٤٠٦ هـ) التفوق العقلي وعلاقته ببعض عوامل الشخصية السوية وغير السوية في البيئة السعودية ، رسالة دكتوراه قدمت لقسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .
١٩ ـ النشواتي ، عبد المجيد وآخرون (١٩٨٨ م) أثر التحصيل والجنس ومفهوم الذات في إدراك عوامل النجاح والفشل المدرسي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي ، مجلة العلوم الإجتماعية ، جامعة الكويت ، عدد خاص .
٢٠ ـ وزارة المعارف ، تعميم وزاري رقم ٣٢ / ٧ / ١٠ / ٥٢ / ٤٦ وتاريخ ٣٠ / ٢ / ١٤١٠ هـ .

المراجع الإنجليزيـــة

— Bin Manie, S. A. (1985) Qnality of Marriage ; Role Importance Competance, and Satisfaction in Sauda Arabia, PH. D. Dissertation Submited to the university of californial At Los Angeles (U C L A) U. S. A.

— Gallagher, J.J. (1975) Teaching the Gifted child, Allen any Bacon, Boston.

— Terman, H. M. (1925) Genetic Studies of Genins; Vol. 1 Stanford, Ca; Stanford University Press.

٣٠٠٠٠٠٠٨

مجلة جامعة أم القرى

مجلة فصلية للبحوث العلمية المحكمة

السنة السادسة العدد الثامن العام ١٤١٤هـ/١٩٩٣م

مجلة جامعة أم القرى السنة السادسة العدد الثامن العام ١٤١٤ هـ

٣٠٠٠٠٠٠٨-٦

أثر الخلفية الأسرية والمناخ الاجتماعي للمدرسة على مستوى التحصيل ومفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية

(دراسة مقارنة)

إعداد الدكتور
عبد الله عائض الثبيتي*

* حصل على درجة الماجستير عام ١٩٧٩ م في اجتماعيات التربية ، وعلى درجة الدكتوراة في علم الاجتماع عام ١٩٨٣ م من جامعة ولاية مشجن بالولايات المتحدة الأمريكية ، يعمل حالياً أستاذاً مشاركاً في قسم الخدمة الاجتماعية بكلية العلوم الاجتماعية ، جامعة أم القرى .

ملخص الدراسة

تناولت هذه الدراسة المقارنة مناقشة نتائج ثلاثة جهود متكاملة تمثل الجهد الأول في بحث شامل قام به في الولايات المتحدة الأمريكية « ولبربروكوفر » عام ١٩٧٩ م حول تأثير البعد الإجتماعي للنظام المدرسي على المخرجات التعليمية ، وتمثل الجهد الثاني في اعادة تطبيق هذه الدراسة بنفس درجة الشمول في المملكة العربية السعودية عام ١٩٨٣ م ، وأخيرا طبقت نفس الدراسة في كندا عام ١٩٨٧ م مستخدمة نفس المتغيرات .

وكان الهدف من هذه الدراسة المقارنة تحديد العوامل المدرسية أو الأسرية الأكثر ارتباطا وتفسيرا لظاهرة التباين في المخرجات المدرسية بين المدارس المختلفة عبر الثقافات المتباينة ، وقد شملت متغيرات هذه الدراسة مؤشرات الخلفية الأسرية والمدخلات المدرسية ، والمناخ الاجتماعي للمدرسة ، وذلك لاختبار مدى تأثير هذه المتغيرات على التباين بين المدارس في متوسطي التحصيل الدراسي ومفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية لطلاب المدارس المختلفة عبر الأقطار الثلاثة .

وقد برز واضحا من خلال نتائج التحليل الاحصائي للإنحدار المتعدد التدريجي المستخدم في هذه الدراسة إن متغير المناخ الاجتماعي للمدرسة كان أكثر المتغيرات أهمية من حيث قدرته على تفسير أعلى نسبة للتباين في متوسطي التحصيل الدراسي ومفهوم الذات بين المدارس المختلفة في الأقطار الثلاثة ، كما يستطيع أن يضيف أكبر كمية للقيمة المفسرة من نسبة التباين إذا ما وضع في المرتبة الثانية أو الثالثة في معادلة الإنحدار المتعدد التدريجي ، ويلي هذا المتغير في الأهمية متغير الخلفية الأسرية حيث تتماثل قوة تأثيره مع قوة تأثير متغير المناخ الاجتماعي للمدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية ، إلا أن قوة هذا التأثير تقل كثيرا في كل من المملكة العربية السعودية وكندا ، ويعتبر متغير المدخلات المدرسية من أضعف المتغيرات في هذه الدراسة المقارنة من حيث قوة تأثيره إذا ما قورن ذلك بالمتغيرين الآخرين .

تمهيـــد

يهتم الباحثون في مجال علم الاجتماع التربوي الحديث بمناقشة أثر البعد الاجتماعي للنظام المدرسي ، ومدى ارتباطه بالمخرجات التعليمية بمختلف أشكالها وأنواعها ومستوياتها .

وهناك من يرى أن تنوع وتشكل المخرجات التعليمية يرتبط في جوهره بالشكل العام للهيكل التنظيمي للمدرسة وما تعكسه من أجواء التفاعل النفسي والاجتماعي لطلابها . وقد تشمل المخرجات التعليمية عدة مؤشرات من أهمها المستوى الأكاديمي للطالب ، والمهارات الاجتماعية المكتسبة ، والاتجاهات نحو العمل والمجتمع والمدرسة ، بالإضافة إلى مدى الشعور بالرضى . واكتساب الثقة بالقدرة على العمل الأكاديمي (Chesler and Cave 1981) .

إن الاهتمام بهذا الموضوع من قبل الباحثين يتنوع بتنوع محاوره ، والمداخل النظرية لمناقشته ، وقد نال الكثير من البحث والدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية ، وغيرها من الدول الأوربية ، إلا أنه لم يحظ باهتمام كاف في دول العالم الثالث الأمر الذي دفع الباحث لأهمية إستعراض نتائج ثلاث جهود بحثية ، طبقت في ثلاثة أقطار مختلفة ثقافيا ، مستخدمة نفس المتغيرات ومؤشراتها ، لإختبار مدى صحة تعميم نتائج الدراسة الأولى التي طبقت في الولايات المتحدة عبر الثقافات المختلفة والتي أظهرت نتائجها أهمية تأثير البعد الاجتماعي للنظام المدرسي على المخرجات التعليمية .

تمثل الجهد الأول في بحث شامل قام به في الولايات المتحدة الأمريكية « ولبربروكوفر » وآخرون في عام ١٩٧٩ م حول تأثير البعد الاجتماعي للنظام المدرسي (Brookover et al., 1979) والجهد الثاني تمثل في إعادة « الثبيتي » لتطبيق الدراسة السابقة بنفس درجة الشمول مستخدما نفس المتغيرات في المملكة العربية السعودية في عام ١٩٨٣ (Al - Thubaiti, 1983) وأخيرا قام الباحث « بوشارد » في عام (١٩٨٧) بإعادة تطبيق نفس الدراسة مستخدما نفس المتغيرات في كندا (Bouchard, 1987) .

مشكلة الدراسة :

قدم علماء الاجتماع التربوي خلال العقدين الماضيين في الولايات المتحدة الامريكية مجموعة بحوث مكثفة أبرزت أهم نتائجها إن المخرجات التعليمية في المدارس الامريكية ترتبط بالخلفية الاسرية والعرقية أكثر من ارتباطها بالعوامل المدرسية . ومن أشهر تلك الدراسات دراسة كولمان ورفاقه التي نشرت بعنوان « تكافؤ الفرص التعليمية » The Equality of Educational Opportunity والتي أبرزت نتائجها أهمية تأثير الخلفية الأسرية لطلاب المدرسة على مستوى النجاح أو الفشل أكثر من غيرها من العوامل الداخلية للمدرسة (Coleman et al., 1966; Jencks et al. 1972) .

وقد نالت نتائج الدراسات السابقة قبولا واسعا بين الباحثين مما قلل من اهتمامهم بأهمية الخصائص المدرسية اذا ما قورن ذلك بإهتمامهم بتأثير عوامل الخلفية الأسرية والعوامل الاقتصادية والاجتماعية للطالب(Swell et al.1976) علما بأن الدراسة التي قام بها كولمان بعنوان « تكافؤ الفرص التعليمية » لم تختبر سوى تأثير بعض عناصر المدخلات المدرسية على مستوى التحصيل الاكاديمي . وكان من اهم مؤشرات هذه العناصر مستوى الإنفاق ، والإمكانات المادية ، ومؤهلات المدرسين ، حيث أعتبرت هذه المؤشرات مقاييس لكفاءة المدرسة وهي لا تفسر سوى الشيء اليسير من مستوى الاختلاف بين الطلاب في المخرجات التعليمية بين المدارس المختلفة إذا ما قورن ذلك بأثر الخلفية الاجتماعية والاسرية للطالب .

إن النتائج السابقة التي ترى بأن المدرسة كمؤسسة تعليمية في الولايات المتحدة الامريكية لاتشكل إختلافات جوهرية في مستوى التحصيل الاكاديمي بين المدارس المختلفة ولا تؤثر بصورة جوهرية في الحياة المستقبلية لطلابها ، كانت دافعا لعدد من الباحثين في الولايات المتحدة الامريكية وغيرها للعمل على فحص العناصر الداخلية للمدرسة بجميع أبعادها الاجتماعية والنفسية وقياس مدى تأثيرها وإرتباطها بالمخرجات التعليمية، وكنتيجة لهذا الاتجاه أظهرت نتائج دراسات « مكدال وآخرون »، والتي طبقت على المدارس الثانوية في فترات متتالية ، إن متغيرات المناخ الاجتماعي المدرسي تستطيع أن تفسر بنفس المستوى او بمستوى أفضل نسبة التباين في نتائج الطلاب في مادة الرياضيات بين المدارس المختلفة إذا ما قورن ذلك بتأثير المتغيرات الطلابية (173 McDil et al., 1967, 1969, 1973) كما دعمت هذه

النتائج بنتائج دراسة كل من « راتر » التي طبقت في لندن على عينة صغيرة من المدارس الثانوية ودراسة « ولبربروكوفر واخرون » التي طبقت في الولايات المتحدة الامريكية على عينة كبيرة من المدارس الابتدائية والتي أبرزت نتائجها إن متغيرات المناخ الاجتماعي المدرسي قد ميزت بين مرتفعي ومنخفضي المستوى الاكاديمي لطلاب ينحدرون من ظروف اجتماعية واسرية متماثلة ، الأمر الذي يدل على أهمية العوامل الداخلية للمناخ المدرسي وما يمكن أن يحدثه من أثر فعال على المستوى الاكاديمي لطلاب المدرسة . . (Rutter 1979; Brookover et al., 1973,1979)

إن مشكلة هذه الدراسة تنطلق من التباين في نتائج الدراسات السابقة من حيث تحديد العوامل المدرسية او الاسرية الأكثر إرتباطا وتفسيرا لظاهرة التباين في المخرجات بين المدارس ، ليس على المستوى المحلي فقط بل على المستوى الأكثر شمولا وذلك عن طريق عمل الدراسة المقارنة عبر الثقافات المختلفة .

أهمية الحاجة إلى عمل الدراسة المقارنة :

إن نتائج الدراسات والبحوث في مجال « تأثير المدرسة » تعزز مدى الثقة بحتمية تأثير البناء الاجتماعي للمدرسة مستقلاً عن تأثير الخلفية الاجتماعية والأسرية الأمر الذي يدفع الباحثين لإختبار هذه النتيج وهذه الفرضية على أكثر من مجتمع .

لقد تنبه كل من « هالنقر » و« مرفي » لأهمية هذه النقطة وضرورة دفع المشتغلين بالبحوث العلمية في مجال تأثير المدرسة « لتوسيع نطاق دراساتهم عبر الثقافات المختلفة ، لحل مشكلة تعميم النتائج لكي تبنى عليها البرامج والقرارات الملائمة (Hallinger and Murphy, 1986) . وفي هذا المجال أيضا تنبه كل من «روسنهو لتز» (Rosenholtz, 1985) و«بورقس» (Burgess; 1986) لأهمية عمل الدراسات المقارنة لإختبار صدق تعميم نتائج الدراسات التي عملت في الولايات المتحدة الأمريكية عبر الثقافات المختلفة . كما أشارا إلى ضرورة عمل الدراسات الاجتماعية المقارنة للتمييز بين عناصر السلوك الاجتماعي ذو الطبيعة العمومية والسلوك ذو الخصوصية الثقافية وذلك تحقيقا لهدف صدق تعميم النتائج بصورة شمولية .

لقد أظهرت نتائج الدراسات التي طبقت عبر الثقافات والمعروفة باسم (The International Project For the Evaluation of Educational Achievment (IEA) والتحليلات الثانوية التي عملت لتلك الدراسات ، ان هناك إختلافات جوهرية بين تأثير البيت والمدرسة في الدول المتقدمة والدول النامية على مستوى المخرجات التعليمية ، حيث برز في الدول النامية تأثير المدرسة بصورة أكثر فعالية من تأثير البيت على عكس ماأظهرته النتائج في الدول المتقدمة ؛ (Farrel 1979 ; Saha, 1983 ; Husen, 1979) ولعل من أهم أهداف هذه الدراسة المقارنة إختبار الفرضية التي ترى بأن العوامل المدرسية الداخلية المتمثلة في مؤشرات المناخ الاجتماعي تشكل في حد ذاتها ، مستقلة عن الخلفية الاجتماعية للطالب ، تأثيراً واضحاً على المخرجات التعليمية في الدول النامية .

الدراسة المقارنة :

بدأت فكرة هذه الدراسة المقارنة من خلال ثلاثة جهود مشتركة بدأها ولبربركوفر (W. Brookover) وآخرون في عام ١٩٧٩ م امتدادا لجهود سابقة في عامي ١٩٧٣ و ١٩٧٥ م كان الهدف الجوهري منها مناقشة ما أثارته من جدل نتائج دراسات « كولمان » Coleman و« جنكز » Jencks في أواخر الستينات وأوائل السبعينات والتي ترى بأن المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية لا تستطيع خلق الفروق الجوهرية في مستوى التحصيل بين المدارس بقدر ماتستطيع أن تفعله الخلفية الأسرية والعرقية للطلاب . الأمر الذي دفع « بروكوفر » للتأكد من مدى فعالية المدرسة ومدى قدرتها على خلق الفروق الجوهرية في مستوى التحصيل بين المدارس المختلفة ، حيث قام بدراسة شاملة لاختبار تأثير المدرسة على عينة عريضة من مدارس المرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية . وتضمنت دراسته مظاهر متعددة للنظام المدرسي ، كان من أهمها ، بجانب الخلفية الأسرية والاجتماعية للطالب ، المدخلات المدرسية ، والنظام المدرسي ، والجو الاجتماعي النفسي للعلاقات الاجتماعية المتبادلة بين أعضاء المدرسة من طلاب ومدرسين وإداريين .

إنطلقت دراسة « ولبربروكوفر » من تصور نظري يرى بأن ما يحدث من العمليات الاجتماعية وفقاً للنظم المعيارية والقيمية ونظام الأدوار والتوقعات داخل المدرسة يكون له الدور في تشكيل السلوك المطلوب والمتوقع من الطالب بما في ذلك المستوى الأكاديمي ومفهوم الذات وغير ذلك من المخرجات التعليمية . ومن هذا التصور صيغت فرضيتان أساسيتان :

١ ـ الإختلافات في النظم الاجتماعية المدرسية تفسر التباين في مستوى التحصيل الأكاديمي ، والتباين في مفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية بين المدارس المختلفة .

٢ ـ إن متغيرات النظام المدرسي والمناخ الاجتماعي للمدرسة تستطيع أن تفسر معظم الإختلافات في المخرجات المدرسية ، كما تستطيع أن تضيف بدلالة إحصائية إلى ما تفسره متغيرات الخلفية الأسرية والاجتماعية لطلاب المدرسة .

لقد كان من أهم النتائج التي توصل اليها « ولبربروكوفر » في دراسته إن الجمع بين ثلاثة عوامل من المتغيرات المركبة تفسر معظم التباين في مستوى التحصيل الأكاديمي ، وفي مستوى مفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية بين المدارس المختلفة بالإضافة إلى أن معظم نسبة التباين المفسر في مستوى الرياضيات والقراءة يعزى إلى متغيرات الخلفية الأسرية ومتغيرات المناخ الاجتماعي للمدرسة .

هذه النتائج تبرز بكل وضوح عكس ما توصلت إليه نتائج « كولمان » و« جنكز » في الولايات المتحدة الأمريكية ، كما أنها تنسجم مع نتائج دراسات أخرى عملت في غير الولايات المتحدة الأمريكية ، تؤكد تأثير الخصائص المدرسية على مخرجاتها التعليمية بصورة أكثر وضوحا إذا ماقورنت بتأثير خصائص الخلفية الأسرية كالدراسات التي عملت عبر الثقافات والمعروفة باختصار (Husen , 1979 IEA ; Farrell, 1979 ; Saha, 1983) وبالرغم من هذه النتائج إلا أن هناك دلائل محدودة عن مدى علاقة متغيرات النظام المدرسي والمناخ الاجتماعي بمستوى التحصيل الأكاديمي وبعض المخرجات الأخرى في مجتمعات تتباين في تركيبها الاجتماعي والثقافي ، الأمر الذي دفع إلى إستغلال الفرص المتاحة لإختبار الأساس الفرضي لدراسة « ولبربروكوفر » بإعادة تطبيقها في المملكة العربية السعودية وفي كندا بعد إجراء التعديلات اللازمة وفقا للخصوصية الثقافية وضمان التماثل والتشابه بين جميع المتغيرات القابلة للمقارنة مع استبعاد المتغيرات والمؤشرات التي لا تصلح للمقارنة بحكم الخصوصية الثقافية لكل قطر .

طبق « ولبربروكوفر » الدراسة الأولى في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٧٩ م على ثمان وخمسين مدرسة إبتدائية (Brookover et al., 1979) وأعاد « عبد الله الثبيتي » تطبيقها في المملكة العربية السعودية عام ١٩٨٣م على ثلاثين مدرسة متوسطة (Al-Thubaiti, 1983) وبنفس الإجراء أعاد « يوفان بوشارد » تطبيق

الدراسة في كندا عام ١٩٨٧ م على إحدى وستين مدرسة إبتدائية (Bouchar, 1987) .

وبالرغم من الإختلافات المتعددة بين المجتمعات الثلاثة من حيث المستوى الحضاري والثقافي والاجتماعي والنظم السياسية والتعليمية وما يتصل بها من إجراءات تنظيمية تتسم بالمرونة واللامركزية في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وبالمركزية في الإدارة والنظم والتعليم في المملكة العربية السعودية إلا أن الباحثين قد راعوا طبيعة الخصوصية الثقافية وركزوا على عناصر التماثل والتشابه في مؤشرات الأداة البحثية القابلة للمقارنة والتطبيق في الأقطار الثلاثة . وذلك من خلال عزل واستبعاد المتغيرات التي لها صفة الخصوصية الثقافية التي يتميز بها كل قطر على حدة، ولقد تم ذلك من خلال عمل دراسة مسحية أولية تم على أثرها تعديل الأداة البحثية بما يتفق وجميع المتغيرات التي ترتبط بعناصر العمومية الثقافية بين الأقطار الثلاثة .

ولقد اختيرت المتغيرات المستقلة والتابعة على أساس عناصر التشابه والتماثل مع استبعاد أي متغير ليس له نظير في أي قطر من الأقطار الثلاثة .

عوامل الدراسة :

اشتملت عوامل الدراسة المقارنة على مجموعة من العوامل المركبة المستقلة وعلى عاملين تابعين :

اولا : العوامل المستقلة : تتكون العوامل المستقلة من ثلاثة عوامل مركبة من مجموعة مؤشرات وهي :

١ ـ الخلفية الاسرية لطلاب المدرسة : قيست إجرائيا بالمستوى التعليمي للأب والأم ، ونوعية المهنة ، ومستوى الدخل الشهري وحجم الاسرة .

٢ ـ المدخلات المدرسية : قيست إجرائيا بمجموعة مؤشرات من أهمها حجم المدرسة ونسبة المدرسين للطلاب وخبرة المدرسين ، والمؤهلات العلمية ، والتدرج الاجتماعي ، وأنماط العلاقات ، وتحديد الأدوار الاجتماعية السائدة ، ومراعاة الفروق وتعزيزها ، وخصائص الإنفتاح والإنغلاق المدرسي وعلاقة الأباء بالمدرسة ، ومركزية القرار . . الخ

٣ ـ المناخ الاجتماعي للمدرسة : قيس هذا العامل إجرائيا بمجموعة من المؤشرات بنيت من خلال التحليل العاملي لاستجابة الطلاب والمدرسين والمدراء لإكثر من خمسين فقرة ، صممت اساسا لقياس تصورات الطلاب والمدرسين للنظام

المعياري والقيمي واسلوب التوقعات المتبادلة ونوعية الأدوار المعطاة ، والتي تعكس في مجملها الجو الاجتماعي للعلاقات اليومية المتبادلة بين الطلاب والمدرسين ومدير المدرسة وفقا للنظم المعيارية والقيمية التي يحملها ويؤمن بها منهم ، والتي توجه وتحدد وتنمط السلوك التعليمي المتوقع إنجازه في المدرسة . (Brookover and Erickson, 1975) ومن أهم مؤشرات المناخ المدرسي المستخدمة في هذه المقارنة (تقييم الطلاب وتوقعاتهم الحالية ، والمستقبلية ، وإهتمام الطالب بالعمل الأكاديمي والشعور بإهتمام المدرسين ودفعهم للعمل الجاد ، والمعايير الأكاديمية السلبية ، والشعور باليأس والدونية في مجال العمل الأكاديمي ، والشعور بالإنضباط داخل حجرات الدراسة ، والسمعة الأكاديمية للمدرسين وللمدرسة بين الطلاب والمدرسين أنفسهم) .

ثانيا : العوامل التابعة : شملت العوامل التابعة في هذه المقارنة عاملين :

١ ـ التحصيل الدراسي لطلاب المدرسة : حيث قيس في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا بمقاييس التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات والقراءة والكتابة ، وقيس في المملكة العربية السعودية بنتائج الطلاب في جميع المقررات الدراسية في إختبار شهادة الكفاءة المتوسطة وذلك بحكم مركزية وتوحيد الاختبار في جميع المدارس .

٢ ـ مفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية : يقيس هذا المتغير مدى شعور وإحساس الطلاب بقدرتهم الأكاديمية على التفوق والنجاح في المقررات الدراسية حينما يقارنون أنفسهم بأصدقائهم وأقرانهم وزملائهم بالمدرسة .

إجراءات الدراسة :

تم جمع البيانات المتعلقة بالعوامل السابقة من خلال الأداة البحثية التي صممها « ولبربوكوفر » وآخرون ، وتمت ترجمتها للعربية ، وهي عبارة عن ثلاث استبانات ، واحدة للمدير ، والثانية للمدرسين ، والثالثة للطلاب ، تم توزيعها على قاعدة عريضة من عينة من الطلاب والمدرسين ومدير كل مدرسة من قبل الباحثين أنفسهم بصورة مباشرة وتحت إشرافهم أثناء التوزيع والاعادة للاستمارات مما حقق نسبة إعادة عالية تزيد عن ٨٠٪ .

أظهرت نتائج التحليل العاملي لفقرات المناخ الاجتماعي للمدرسة في كل دراسة أن هناك تماثلا وتشابها بين المؤشرات التي تكون كل عامل من عوامل المناخ

الاجتماعي المدرسي في الأقطار الثلاثة ، بإعتبار أن هذه الدراسة المقارنة تتخذ من المدرسة كنظام اجتماعي وحدة للتحليل والمقارنة لإختبار تأثير الإختلافات المدرسية . ولقد تم إحصائيا دمج مؤشرات المتغيرات المستقلة والتابعة ونقلها من المستوى الفردي في التحليل إلى المستوى الأعلى منه وهو المدرسة كوحدة جديدة للتحليل . وعلى هذا الأساس تم تحليل النتائج وعمل المقارنات بين المدارس المختلفة في الأقطار الثلاثة .

نتائج التحليل :

لا يمكن عرض النتائج التفصيلية في هذا البحث المختصر لجميع المتغيرات الفردية المستقلة منها والتابعة في كل مجتمع طبقت فيه هذه الدراسة ، وعلى القارىء الرجوع إلى أصل كل دراسة لمعرفة مزيد من الإجراءات البحثية والإرتباطات بين جميع المتغيرات المستقلة ومدى ارتباطها بالمتغيرات التابعة . واكتفي بعرض أهم ما أبرزته طبيعة المقارنة من نتائج جوهرية تدعم الإجابة على التساؤلات والفرضيات التي وجهت مسار هذه الدراسة على النحو التالي :

١ ـ هناك تواتر واضح في نتائج الدراسات الثلاثة من حيث وجود إرتباط بين متغيرات النظام الاجتماعي للمدرسة .

٢ ـ أظهرت نتائج الدراسة بعض الإختلافات البسيطة في مؤشرات النظام الإجتماعي للمدرسة ومؤشر التحصيل الدراسي ومفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية بين الأقطار الثلاثة .

٣ ـ برز إختلاف جوهري في العلاقة بين متوسط التحصيل الدراسي ومتوسط مفهوم الذات عن القدرة الاكاديمية بين الأقطار الثلاثة . حيث تراوحت العلاقة بين (ـ٥٥ر٠) في الولايات المتحدة الامريكية إلى (+٧١ر٠) في المملكة العربية السعودية .

٤ ـ أظهرت الدراسات الثلاث أن متغيرات البنية الاجتماعية ، للطلاب ترتبط إرتباطا عالياً بمتغيرات المناخ الاجتماعي للمدرسة ، وكلا المتغيرين يرتبطان إرتباطا دالاً إحصائيا بالمخرجات المدرسية ، مع ملاحظة تنوع بسيط في تأثير كل مجموعة من المتغيرات المركبة على المتغير التابع .

٥ ـ أظهرت الدراسة المقارنة أن متغيرات المدخلات المدرسية بالإضافة إلى متغيرات الخلفية الاسرية لاتفسر إلا الشيء اليسير من التباين في مستوى التحصيل بين المدارس في المملكة العربية السعودية والمدارس في كندا بينما تفسر كمية أعلى من

التباين في مستوى التحصيل بين المدارس في الولايات المتحدة الأمركيية .

وانطلاقاً من النتائج السابقة ، تتضح أهمية الإهتمام بدراسة وبحث تأثير النظام الاجتماعي المدرسي في هذه الدراسة المقارنة لسببين أساسيين :

١ ـ جميع أدبيات البحث في الماضي تدل على أن متغيرات النظم الاجتماعية ترتبط بإطراد بمخرجات المدرسة ، سواء كانت هذه المتغيرات تعكس الخلفية الاسرية او البنية الاجتماعية ، إلا أنه من النادر جداً إختبار تأثير العوامل الداخلية للمدرسة على عدد من المخرجات ، الأمر الذي يدفع الباحثين لضرورة فحص أثر هذه العوامل على المخرجات المدرسية عبر الثقافات المختلفة .

٢ ـ الرغبة في معرفة ما تقدمه متغيرات الخلفية الاجتماعية مستقلاً عن ما تقدمه المدخلات المدرسية ، مع عزل تأثير هذه المتغيرات مجتمعه عن تأثير متغيرات المناخ الاجتماعي للمدرسة لتحديد أي المتغيرات أكثر تأثيراً وإرتباطاً بالمخرجات المدرسية بإختلاف النظم الثقافية .

تبين من خلال التحليل الإحصائي لنتائج الدراسات الثلاث السابقة أن هناك علاقة إرتباط عالية بين متغيرات الخلفية الاجتماعية للطالب ومتغيرات المناخ الاجتماعي للمدرسة ، ولتحقيق مزيد من الايضاح والحصول على دلالة واضحة لتأثير كل مجموعة مركبة من المتغيرات المستقلة على المتغير التابع تم استخدام الإنحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Regression) لكل مجموعة مركبة من المتغيرات المستقلة كل على حده لإختبار تأثير قوته على المتغير التابع . هذا الإجراء يسمح بالضبط الإحصائي للمتغيرات عوضا عن الضبط التجريبي لتحديد قوة تأثير أي متغير مستقل على أي متغير تابع وذلك بأن تدخل المتغيرات المستقلة في معادلة الإنحدار المتعدد التدريجي بشكل ترتيبي يسمح بمعرفة قوة التأثير المفسرة من نسبة التباين في المتغير التابع وما يمكن أن يضيفه كل متغير حسب ترتيبه في المعادلة ، وعلى هذا الأساس تتم عملية تبديل وضع أي متغير من المتغيرات المستقلة في المعادلة ليصبح مرة في المرتبة الأولى ومرة في المرتبة الثانية ومرة في المرتبة الثالثة . . . حسب عدد المتغيرات لكي تتاح فرصة قياس تأثير أي متغير عندما يوضع قبل أو بعد متغير أو مجموعة متغيرات في المعادلة ، وما يمكن أن يفسره أو يضيفه لنسبة التباين المفسر في المتغير التابع .

ووفقاً لهذا الاجراء الإحصائي تم التحليل المقارن لمعرفة تأثير مجموعة العوامل المركبة المستقلة على متوسطي التحصيل الدراسي ، ومفهوم الذات عن القدرة الاكاديمية في الاقطار الثلاثة كما توضحه الجداول الإحصائية التالية .

الجدول رقم (١)

ملخص نتائج الإنحدار المتعدد التدريجي لأثر متوسط الخلفية الأسرية والاجتماعية ومتوسط المناخ الاجتماعي للمدرسة على التباين في متوسط التحصيل لطلاب المدرسة في الأقطار الثلاثة

التحصيل الدراسي	الولايات المتحدة الأمريكية (٦٨)		المملكة العربية السعودية(٣٠)		كندا (٦١)	
العوامل المستقلة	R^2	R^2 add	R^2	R^2 add	R^2	R^2 add
الخلفية الأسرية والإجتماعية للطلاب	٠,٧٤٤		٠,٥٢		٠,١٨٨	
متغيرات المناخ الاجتماعي للمدرسة	٠,٨١٤	٠,٠٧٠	٠,٨٥	٠,٣٣	,٥١٧	٠,٣٢
متغيرات المناخ الاجتماعي للمدرسة	٠,٧٢٠		٠,٨٢		٠,٥١٤	
الخلفية الأسرية والاجتماعية لطلاب المدرسة .	٠,٨١٤	٠,٠٩٤	٠,٨٥	٠,٠٣	٠,٥١٥	٠,٠٠١

R^2 : تعني نسبة الإختلاف في المتغير التابع الذي يمكن تفسيره بواسطة المتغير المستقل وتسمى أيضا معامل التحديد .

R^2 add : تعني نسبة مايضيفه المتغير المستقل إذا ما وضع في المرتبة الثانية او الثالثة في معادلة الإنحدار المتعدد من قيمة التغير في (R^2) .

يلاحظ في الجدول رقم (١) إن متغير الخلفية الأسرية أدخل أولاً في معادلة الإنحدار المتعدد وأدخل بعده مباشرة متغير المناخ الاجتماعي للمدرسة وفي المرة الثانية أدخل متغير المناخ الاجتماعي المدرسي أولا ثم أدخل بعده متغير الخلفية الأسرية والاجتماعية للطالب .

ويبدو واضحا من الجدول رقم (١) كمية التباين بين متوسطات التحصيل لطلاب المدارس المختلفة المفسر بمتغيري الخلفية الأسرية والمناخ الاجتماعي للمدرسة وذلك لعينات مختلفة الأحجام من الأقطار الثلاثة وبالمقارنة بين هذه الأقطار نجد أن هناك تباينات مهمة بين مايحدثه كل متغير من المتغيرات المستقلة من تأثير على مستوى التحصيل وفقاً لوضعه الترتيبي في معادلة الإنحدار المتعدد التدريجي . من هذا نرى أنه عندما أدخل متغير المناخ الاجتماعي للمدرسة في المرتبة الثانية بعد متغير الخلفية الأسرية في معادلة الإنحدار المتعدد أستطاع أن يضيف للنسبة المفسرة من التباين بين متوسطات التحصيل الدراسي ، نسبة ٠٧ر٪ في الولايات المتحدة الامريكية ، ونسبة ٣٣و٠ في المملكة العربية السعودية، ونسبة ٣٢و٠ في كندا، حيث بلغت النسبة المفسرة في الأقطار الثلاثة ٨١٤ر٠ ، ٨٥ر٠ ، ٥١ر٠ على التوالي . وعندما أدخل متغير المناخ الاجتماعي للمدرسة في المرتبة الأولى ، قبل متغير الخلفية الأسرية ، في معادلة الإنحدار ، أستطاع أن يفسر تقريباً جميع التباينات بين متوسطات التحصيل الدراسي في جميع الأقطار الثلاثة . ولم يستطيع أن يضيف متغير الخلفية الأسرية بعده إلا نسبة ٠٣ر٠ في المملكة العربية السعودية ونسبة ٠٠١ر٠ في كندا ، ونسبة ٠٩٤ر٠ في الولايات المتحدة الامريكية ، كما يظهر الجدول بكل وضوح أن هناك تماثلا قوياً بين متغيري الخلفية الأسرية والمناخ الاجتماعي للمدرسة من حيث درجة التأثير على مستوى التحصيل الدراسي في الولايات المتحدة الامريكية ، إلا أن هذا الوضع يختلف في المملكة العربية السعودية وفي كندا حيث لوحظ أن متغير المناخ الاجتماعي للمدرسة كان أقوى تأثيراً على مستوى التحصيل الدراسي إذا ماقورن ذلك بتأثير الخلفية الأسرية للطلاب ولعل هذه النتيجة تنسجم مع معظم نتائج الدراسات التي عملت عبر الثقافات المختلفة (IEA) (Heyneman, 1967; Boakari et al., 1983) .

هذه النتيجة تدل على أهمية متغير المناخ الاجتماعي للمدرسة المتمثل في النظم المعيارية والقيمية ونظم التوقعات والإعتقادات التي تظهر أثناء عملية التفاعل داخل المدرسة وما تحدثه من تأثير ينعكس سلباً أو إيجاباً على مستوى التحصيل الأكاديمي

لطلاب المدرسة الواحدة ، كما أن متغيرات الخلفية الأسرية تظهر بصورة أقوى تأثيراً في الدول المتقدمة ويقل تأثيرها في الدول النامية . ولعل السبب في ذلك كما يتصور « راتر » يرجع إلى درجة التماثل والتشابه بين الخلفيات الأسرية وتناقص الفروق بينهم مع زيادة درجة التباين والفروق بين المدارس في الدول النامية على عكس الدول المتقدمة (Rutter et al., 1979) .

الجدول رقم (٢)

ملخص نتائج الإنحدار المتعدد التدريجي لأثر متوسط الخلفية الأسرية والاجتماعية ومتوسط متغيرات المناخ الإجتماعي للمدرسة على التباين في متوسط مفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية في الأقطار التالية

مفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية	الولايات المتحدة الأمريكية (٦٨)		المملكة العربية السعودية(٣٠)		كندا (٥٦)	
العوامل المستقلة	R^2	R^2 add	R^2	R^2 add	R^2	R^2 add
الخلفية الأسرية	٠,٢٤٤		٠,٤١		٠,٦٧	
المناخ الإجتماعي للمدرسة	٠,٨٦٤	٠,٦٢٠	٠,٨٩	٠,٤٧	,٧٩٢	٠,٧٢٥
المناخ الاجتماعي للمدرسة	٠,٨٦٠		٠,٨٧		٠,٧٨٨	
الخلفية الأسرية	٠,٨٦٤	٠,٠٠٤	٠,٨٩	٠,٠٢	٠,٧٩٢	٠,٠٠٤

يشير الجدول رقم (٢) بكل وضوح إلى ما يضيفه متغير المناخ الاجتماعي للمدرسة إلى درجة التباين في متوسط مفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية ، حيث تتراوح الكمية المضافة بدلالة إحصائية في الأقطار الثلاثة بين ٤٧ ٪ إلى ٧٣ ٪ علما أن متغير الخلفية الأسرية لا يفسر إلا نسبة قليلة من التباين اذا ما وضع قبل متغير المناخ الاجتماعي في معادلة الإنحدار حيث تتراوح النسبة المفسرة وحدها بهذا المتغير في الأقطار الثلاثة بين ٦ ٪ إلى ٤١ ٪ ولا يمكن أن يضيف أي اضافة تذكر إذا ما وضع بعد متغير المناخ الاجتماعي في معادلة الإنحدار المتعدد .

من هذا يتضح جلياً أن متغير المناخ الاجتماعي للمدرسة في هذه الدراسات الثلاث ، يفسر معظم التباين في متوسطات مستوى التحصيل الدراسي ، ومتوسطات مفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية بين المدارس المختلفة إذا ما قورن ذلك بما يفسره أو يضيفه متغير الخلفية الأسرية للتباين في مخرجات تلك المدارس وذلك بغض النظر عن الاختلافات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والتعليمية للأقطار التي جمعت منها البيانات والمعلومات لمحتويات هذه الدراسة المقارنة .

ولمزيد من الايضاح لما تساهم به كل من المجموعتين من المتغيرات المركبة التي تشكل متغيرات النظام المدرسي ، بالإضافة إلى متغير الخلفية الأسرية في تفسير التباين في متوسطات المخرجات التعليمية بين المدارس المختلفة في الأقطار الثلاثة ، إستخدام تحليل الإنحدار المتعدد التدريجي للمتغيرات الثلاثة المركبة لتحديد الكمية المفسرة من نسبة التباين لأي متغير وما يمكن أن يضيفه إذا ما وضع في أي ترتيب آخر داخل معادلة الإنحدار المتعدد التدريجي ، كما يوضح ذلك الجدول رقم (٣) والجدول رقم (٤) .

الجدول رقم (٣)

ملخص نتائج الانحدار التدريجي لتأثير ثلاثة متغيرات مركبة من العوامل المستقلة وهي (الخلفية الأسرية ، المدخلات المدرسية ، المناخ الاجتماعي للمدرسة) في أوضاع ترتيبية متعددة على متوسط التحصيل الطلابي للمدارس في الأقطار الثلاثة

التحصيل الطلابي للمدرسة	الولايات المتحدة الأمريكية (٦٨)		المملكة العربية السعودية(٣٠)		كندا (٥٦)	
العوامل المستقلة	R^2	add R^2	R^2	add R^2	R^2	add R^2
الخلفية الأسرية	٠,٧٥٢		٠,٢٣٧		٠,١٩٥	
المدخلات المدرسية	٠,٧٩٥	٠,٤٢	٠,٤٤٠	٠,١٠٤	٠,٣٧٤	٠,١٧٩
المناخ الاجتماعي للمدرسة	٠,٨٥٨	٠,٠٦٣	,٧٤٣	٠,٣٠٣	٠,٦٨٧	٠,٣١٣
الخلفية الأسرية	٠,٧٥٢		٠,٣٣٧		٠,١٩٥	
المناخ الاجتماعي للمدرسة	٠,٨١٤	٠,٠٦٢	٠,٧٤٢	٠,٤٠٥	٠,٥٧٠	٠,٣٧٥
المدخلات المدرسية	٠,٨٥٨	٠,٠٤٤	٠,٧٤٣	٠,٠٠١	٠,٦٨٧	٠,١١٧
المدخلات المدرسية	٠,٤١٣		٠,٣٠٧		٠,٠٩٤	
الخلفية الأسرية	٠,٧٩٥	٠,٣٨٢	٠,٤٤٠	٠,١٣٣	,٣٧٤	٠,٢٨٠
المناخ الإجتماعي للمدرسة	٠,٨٥٨	٠,٦٣	٠,٧٤٣	٠,٣٠٣	,٦٨٧	٠,٣١٣
المدخلات المدرسية	٠,٤١٣		٠,٣٠٧		٠,٠٩٤	
المناخ الاجتماعي للمدرسة	٠,٧٧٦	٠,٣٦٣	٠,٧٤٠	٠,٤٣٣	٠,٦٢٠	٠,٥٢٦
الخلفية الأسرية	٠,٨٥٨	٠,٠٨٢	٠,٧٤٣	٠,٠٠٣	٠,٦٨٧	٠,٠٦٧
المناخ الاجتماعي للمدرسة	٠,٧٢٠		٠,٧٤٠		٠,٥١٥	
الخلفية الأسرية	٠,٨١٤	٠,٠٩٤	٠,٧٤٢	٠,٠٠٢	٠,٥٧٠	٠,٠٥٥
المدخلات المدرسية	٠,٨٥٨	٠,٠٤٤	٠,٧٤٣	٠,٠٠١	٠,٦٨٧	٠,١١٧
المناخ الاجتماعي للمدرسة	٠,٧٢٠		٠,٧٤٠		٠,٥١٥	
المدخلات المدرسية	٠,٧٧٦	٠,٠٥٦	٠,٧٤١	٠,٠٠١	٠,٦٢٠	٠,١٠٥
الخلفية الأسرية	٠,٨٥٨	٠,٠٨٢	٠,٧٤٣	٠,٠٠٢	٠,٦٨٧	٠,٠٦٧

يظهر الجدول رقم (٣) أن هناك ثلاث مجموعات مركبة من المتغيرات المستقلة تشكل في مجملها النظام المدرسي ، (وتشمل متغيرات الخلفية الأسرية ، والمدخلات المدرسية ومتغيرات المناخ الاجتماعي للمدرسة) ، استعملت في هذه الدراسة المقارنة لإختبار مدى ما تفسره هذه المتغيرات مجتمعة من نسبة التباين في مستوى التحصيل الطلابي بين المدارس المختلفة في الأقطار الثلاثة وما يمكن أن يفسره أو يضيفه أي متغير من المتغيرات المستقلة لقيم التباين المفسرة بين المدارس المختلفة في مستوى التحصيل .

ولإحتبار هذا الهدف أدخلت العوامل المستقلة كمجموعات مركبة في معادلة الإنحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Mutiple Regression) وفقا لثلاثة مراحل ترتيبية تتاح بموجبها لأي متغير مستقل أن يكون مرة في المقدمة ومرة في المرتبة الثانية ومرة في المرتبة الثالثة في المعادلة الإحصائية ، والتي من خلالها نستطيع أن نضبط المتغيرات ضبطا إحصائياً لتحديد المدى المفسر من نسبة التباين في مستوى التحصيل بموجب أي متغير مستقلا عن غيره ، وماقد يضيفه لكمية القيمة المفسرة من نسبة التباين في مستوى التحصيل إذا ما وضع في المركز الثاني أو الثالث من معادلة الإنحدار التدريجي .

كما يوضح الجدول رقم (٣) أن جميع العوامل المستقلة في هذه الدراسة المقارنة تفسر مجتمعه نسبة ٠,٨٦ من التباين في مستوى التحصيل بين المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية ، ونسبة ٠,٧٤ بين المدارس في المملكة العربية السعودية ، ونسبة ٠,٦٩ بين المدارس في كندا ، وهذا يدل على أن هناك نسبة ٠,١٤ من التباين بين المدارس الأمريكية لا تفسرها هذه المتغيرات وهي نسبة أقل من النسبة غير المفسرة بنفس العوامل في المملكة العربية السعودية وكندا حيث بلغت نسبة ٠,٢٦ و ٠,٣١ على التوالي .

وبهذا نستطيع أن نلاحظ أنه إذا أدخل متغير الخلفية الأسرية أولا في معادلة الإنحدار المتعدد يستطيع أن يفسر نسبة ٠,٧٥ من مجموع التباين المفسر وقدره ٠,٨٦ في الولايات المتحدة الأمريكية ، ونسبة ٠,٣٤ من ٠,٧٤ في المملكة العربية السعودية ، ونسبة ٠,١٩ من ٠,٦٩ في كندا ، وهذا يعني أن متغير الخلفية الأسرية يؤثر في نسبة التباين المفسر في الولايات المتحدة الأمريكية أكثر من المملكة العربية السعودية ويقل تأثيره بصورة واضحة في كندا . كما أنه إذا أدخل متغير المدخلات

المدرسية أولا في المعادلة لا يستطيع أن يفسر أكثر من نسبة ٠,٤١ من التباين المفسر في مستوى التحصيل بين المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية ، ونسبة ٠,٣١ في المملكة العربية السعودية ، ونسبة ٠,٠٩ في كندا، مما يدل على أن هذا المتغير لا يفسر إلا أقل كمية من نسبة التباين في مستوى التحصيل في الأقطار الثلاثة مع ملاحظة قوة تأثيره النسبي في الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة العربية السعودية مع تدني نسبة التأثير في كندا .

أما في حالة إدخال متغير الاجتماعي للمدرسة أولا في معادلة الإنحدار المتعدد يتضح أنه يستطيع أن يفسر معظم نسب التباين في مستوى التحصيل الطلابي بين المدارس المختلفة في الأقطار الثلاثة ، حيث يفسر نسبة ٧٢و٠ من ٨٥و٠ في الولايات المتحدة الأمريكية ، ويفسر النسبة كلها في المملكة العربية السعودية ، ويفسر نسبة ٥١و٠ من أصل ٦٨و٠ في كندا .

بالإضافة إلى ذلك تظهر أهمية هذا المتغير في مدى قدرته على ما يضيفه إذا ما وضع في المرتبة الثانية أو الثالثة لنسبة التباين المفسر ، حيث يضيف إذا ما وضع في المرتبة الثانية نسبة ٠,٠٦ في الولايات المتحدة الأمريكية ، ونسبة ٠,٤٠ في المملكة العربية السعودية ، ونسبة ٠,٣٧ في كندا . كما يضيف إذا ما وضع في المرتبة الثالثة نسبة ٠,٠٦ ، ٠,٣٠ ، ٠,٣١ ، في الولايات المتحدة والمملكة العربية السعودية وكندا على التوالي .

مما سبق يتضح أن متغير المناخ الاجتماعي للمدرسة من أهم المتغيرات المستقلة التي تفسر معظم التباين في مستوى التحصيل الطلابي بين المدارس المختلفة في الأقطار الثلاثة ، كما يضيف أكثر من غيره من المتغيرات المستقلة إلى نسبة التباين المفسرة إذا ما وضع في المرتبة الثانية والثالثة في المعادلة الإحصائية مع ملاحظة أن متغير المدخلات المدرسية هو أقل المتغيرات المستقلة التي تفسر أقل نسبة من التباين في المتغير التابع وذلك عندما يدخل في المعادلة أولا ، ولا يضيف إلا أقل النسب إذا ما دخل في المعادلة في المرتبة الثانية أو الثالثة .

وبالرغم مما تظهره نتائج هذه الدراسة المقارنة من أهمية تأثير متغيرات المناخ الاجتماعي للمدرسة في جميع الأقطار الثلاثة إلا أننا نجد أن متغير الخلفية الأسرية يوازي في أهميته التأثيرية متغير المناخ المدرسي في الولايات المتحدة الأمريكية ، إلا أن

الصورة لا تصدق في المملكة العربية السعودية وكندا حيث نجد أن متغير المناخ الاجتماعي للمدرسة يفوق في تأثيره متغير الخلفية الأسرية للطالب وهذه النتيجة تنسجم مع نتائج الدراسات التي عملت عبر الثقافات (IEA) كما أشير إلى ذلك سابقاً .

وفي الجدول التالي نعرض نتائج الانحدار المتعدد التدريجي لتأثير نفس المتغيرات المستقلة السابقة على متوسط مفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية لطلاب المدارس في الأقطار الثلاثة .

الجدول رقم (٤)

ملخص نتائج الإنحدار المتعدد التدريجي لتأثير ثلاثة متغيرات مركبة من العوامل المستقلة وهـي (الخلفية الأسرية ، المدخلات المدرسية ، المناخ الاجتماعي للمدرسة) في أوضاع ترتيبيه متعددة على متوسط مفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية لطلاب المدارس في الأقطار الثلاثة

مفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية	الولايات المتحدة الأمريكية (٦٨)		المملكة العربية السعودية(٣٠)		كندا (٦١)	
العوامل المستقلة	R^2	add R^2	R^2	add R^2	R^2	add R^2
الخلفية الأسرية	٠,٢٤٤		٠,٣٣٨		٠,٠٧٩	
المدخلات المدرسية	٠,٣٠٢	٠,٠٥٨	٠,٤٥٠	٠,١١٢	٠,٢٣٨	٠,١٥٩
المناخ الاجتماعي للمدرسة	٠,٨٨٨	٠,٥٧٦	٠,٧٨٣	٠,٣٣٠	٠,٨٣٧	٠,٥٩٩
الخلفية الأسرية	٠,٢٤٤		٠,٣٣٨		٠,٠٧٩	
المناخ الاجتماعي للمدرسة	٠,٨٦٤	٠,٦٢٠	٠,٧٤٣	٠,٤٠٥	٠,٨٠٧	٠,٧٢٨
المدخلات المدرسية	٠,٨٨٨	٠,٠٢٤	٠,٧٨٣	٠,٠٤٠	٠,٨٣٧	٠,٠٣٠
المدخلات المدرسية	٠,١٦٠		٠,٣٢١		٠,١٨١	
الخلفية الأسرية	٠,٣٠٢	٠,١٤٢	٠,٤٥٠	٠,١٢٩	٠,٢٣٨	٠,٥٧
المناخ الإجتماعي للمدرسة	٠,٨٨٨	٠,٥٧٦	٠,٧٨٣	٠,٣٣٣	٠,٨٣٧	٠,٥٩٩
المدخلات المدرسية	٠,١٦٠		٠,٣٢١		٠,١٨١	
المناخ الاجتماعي للمدرسة	٠,٨٨٧	٠,٧٢٧	٠,٧٦٥	٠,٤٤٣	٠,٨١٥	٠,٦٣٤
الخلفية الأسرية	٠,٨٨٨	٠,٠٠١	٠,٧٨٣	٠,٠١٨	٠,٨٣٧	٠,٠٢٢
المناخ الاجتماعي للمدرسة	٠,٨٦٠		٠,٧٢٨		٠,٧٨٤	
الخلفية الأسرية	٠,٨٦٤	٠,٠٠٤	٠,٧٤٣	٠,٠١٥	٠,٨٠٧	٠,٠٢٣
المدخلات المدرسية	٠,٨٨٨	٠,٠٢٤	٠,٧٨٣	٠,٠٤٠	٠,٨٣٧	٠,٠٣٠
المناخ الاجتماعي للمدرسة	٠,٨٦٠		٠,٧٢٨		٠,٧٨٤	
المدخلات المدرسية	٠,٨٨٦	٠,٠٢٦	٠,٧٦٥	٠,٠٧٣	٠,٨١٥	٠,٠٣١
الخلفية الأسرية	٠,٨٨٨	٠,٠٠٢	٠,٧٨٣	٠,٠١٨	,٨٣٧	٠,٠٢٢

يوضح الجدول رقم (٤) الكمية المفسرة من نسبة التباين في متغير مفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية بمجموعة المتغيرات المركبة المستقلة وهي (الخلفية الأسرية ، المدخلات المدرسية ، المناخ الاجتماعي للمدرسة) المستخدمة في هذه الدراسة المقارنة ، حيث فسرت مجتمعه نسبة متماثلة في الأقطار الثلاثة بلغت ٨٨٨, ٠ في الولايات المتحدة الأمريكية ، و٧٨٣, ٠ في المملكة العربية السعودية ، ونسبة ٨٣٧, ٠ في كندا ، كما يبدو واضحاً من الجدول أن متغير المناخ الاجتماعي للمدرسة من أقوى المتغيرات تأثيرا في جميع الأقطار الثلاثة حيث يفسر جل نسبة التباين في متوسط مفهومن الذات عن القدرة الأكاديمية بين المدارس ، ويضيف أكبر كمية من نسبة التباين في متوسط مفهوم الذات إذا ماوضع في المرتبة الثانية أو الثالثة في المعادلة الإحصائية . كما يلاحظ أن هناك إختلاف بين الأقطار الثلاثة فيما يتعلق بكمية ماتفسره أو تضيفه متغيرات الخلفية الأسرية والمدخلات المدرسية لنسبة التباين في متوسط مفهوم الذات إلا أن متغير المناخ الاجتماعي للمدرسة هو الأقوى تأثيراً على تشكيل وتكوين مفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية في جميع الأقطار الثلاثة .

مناقشة النتائج :

مما سبق عرضه توضح نتائج الدراسة المقارنة إن المتغيرات المركبة المستقلة المستخدمة في هذه الدراسة تستطيع أن تضيف إضافة جوهرية لتفسير التباين في متوسط التحصيل الطلابي ، ومتوسط مفهوم الذات عن القدرة الاكاديمية بين المدارس المختلفة الأمر الذي يوحي بأهمية متغير النظام الاجتماعي للمدرسة الذي يشكل بدوره الإختلافات في طبيعة المخرجات التعليمية .

إن جميع المتغيرات المستقلة المستخدمة في هذه الدراسة تفسر أكثر من نسبة ٦٨٪ من التباين في مستوى التحصيل الطلابي بين المدارس المختلفة ، كما تفسر أكثر من نسبة ٧٨٪ من التباين في متوسط مفهوم الذات عن القدرة الاكاديمية لطلاب المدارس ، مما يوحي بأهمية هذه المتغيرات في تشكيل وبلورة المخرجات المدرسية في مدارس الأقطار الثلاثة بإختلاف مستوياتها الحضارية والثقافية ونظمها التعليمية ، ولعل أهم هذه المتغيرات بروزاً ووضوحاً في درجة تأثيره وتشكيله للمخرجات المدرسية هو متغير المناخ الاجتماعي للمدرسة الذي يشكل محور النظام الاجتماعي للعلاقات المتبادلة بين المتفاعلين سلوكياً وفكرياً داخل النظام المدرسي .

إن نتائج هذه الدراسة المقارنة لم تظهر إضطراداً في الأقطار الثلاثة بينما يستطيع أن يفسره أو يضيفه متغير المدخلات المدرسية، حيث أظهر هذا المتغير بعض التأثير في الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة العربية السعودية وانعدم تأثيره في كندا، مع ملاحظة التماثل بين تأثير متغير الخلفية الأسرية ومتغير المدخلات المدرسية في المملكة العربية السعودية وعدم ظهور ذلك التماثل بين المتغيرين في كل من الولايات المتحدة الامريكية وكندا . كما أظهرت نتائج التحليل أيضا أن متغيري الخلفية الأسرية والمناخ الاجتماعي للمدرسة يفسران أعلى نسبة من التباين في متوسطي المخرجات المدرسية في جميع الأقطار الثلاثة .من ناحية اخرى أظهرت نتائج هذه الدراسة المقارنة إن ماتوصل اليه ولبربروكوفر واخرون عام ١٩٧٩ من نتيجة تشير إلى التماثل بينما يستطيع أن يضيفه كل من متغير الخلفية الأسرية ومتغير المناخ الاجتماعي للمدرسة لكمية التباين المفسرة في المخرجات المدرسية في الولايات المتحدة الامريكية لايمكن تعميمه على نتائج الدراسة في المملكة العربية السعودية وكندا ، وذلك لعدم وضوح درجة التماثل بين المتغيرين في التأثير على كمية التباين المفسر حيث استأثر متغير المناخ الاجتماعي للمدرسة بتفسير معظم ذلك التباين في المخرجات المدرسية ولم تظهر قوة تأثير متغير الخلفية الأسرية بنفس الدرجة التي ظهرت عليها في الولايات المتحدة الامريكية .

كما تظهر نتائج الدراسة المقارنة في المملكة العربية السعودية وكندا تدعيم وصدق الأساس الفرضي الذي بنيت عليه الدراسة الأولى في الولايات المتحدة الأمريكية والذي يرى بأهمية وقوة تأثير متغيرات المناخ الاجتماعي للمدرسة في تشكيل وبلورة المخرجات المدرسية إذا ماقورن تأثيره بتأثير بقية المتغيرات المستقلة الأخرى .

وبالرغم من عدم وضوح مقارنة متغير الخلفية الأسرية في هذه الدراسة المقارنة إلا أن هناك دلائل واضحة تشير إلى أن معظم درجة التباين في متوسطات التحصيل ومفهوم الذات عن القدرة الاكاديمية بين المدارس المختلفة يمكن أن تعزى بصورة أكثر وضوحاً إلى العوامل المدرسية الداخلية المتمثلة في البعد الاجتماعي والنفسي وعملية التفاعل المتبادلة وفقاً للنظام القيمي والمعياري ونظام التوقعات والأدوار المتبادلة . ولعل السبب في هذا الاستنتاج يرجع إلى أن متغير الخلفية الأسرية يستطيع أن يفسر نسبة من التباين في المخرجات المدرسية على مستوى الأقطار الثلاثة ، إلا أن هذا

التأثير يتناقص - بل يتلاشى أحياناً - إذا ما وضع متغير الخلفية الأسرية مع غيره من المتغيرات المدرسية الداخلية .

كما يلاحظ أن هذه النتيجة تنسجم مع نتائج الدراسات التي طبقت عبر الثقافات في الدول النامية والتي تشير إلى أن المتغيرات المدرسية ترتبط بمستوى التحصيل الطلابي أكثر مما ترتبط به متغيرات الخلفية الأسرية .

(Thiesen, Acholand Bokari at et al, 1986; and Saha, 1983)

الخاتمـــة :

إن النتائج السابقة تترجم بكل وضوح مدى صعوبة إعتبار متغير الخلفية الأسرية المتغير الوحيد الذي يفسر نسبة التباين في مستوى التحصيل ، وإقرار نتائج الدراسات التي ترى بعدم تأثير المدرسة على مخرجاتها ، كدراسات كولمان (Coleman) وجنكز (Jencks) وغيرهما ، الأمر الذي يدفعنا إلى ضرورة النظر بجدية لأهمية العوامل المدرسية ومدى قوة تأثيرها على تشكيل المخرجات المدرسية . لقد أظهرت نتائج الدراسة المقارنة أن معظم الإختلافات في متوسطي التحصيل الدراسي ومفهوم الذات عن القدرة الاكاديمية بين المدارس المختلفة وفي الاقطار الثلاثة يمكن تفسيرها بالمتغيرات المدرسية أكثر من تفسيرها بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي للطلاب ، وهذا يعني أن عملية تقييم خصائص الطلاب والمدرسين من قبل الطلاب والمدرسين أنفسهم ، وما يحمله المدرسون من توقعات نحو انجاز التلاميذ في المدرسة ، وتصور الطلاب والمدرسين عن مدى إهتمامهم بمستوى التحصيل ، وطبيعة النظام القيمي والمعياري الذي يحدد طبيعة الأدوار والتوقعات وما يصاحب ذلك من مشاعر القصور والدونية بين الطلاب . . . وغير ذلك من الخصائص التي تميز المدرسة عن غيرها هي التي تفسر معظم صفات التباين في مستوى التحصيل ومفهوم الذات في الأقطار الثلاثة التي طبقت فيها هذه الدراسة .

في هذا النوع من الدراسات المقارنة ، يجب أن نأخذ نتائجها بحذر مهما تحقق من تماثل ثقافي، لأنه من الخطأ الاعتقاد بأن جميع العناصر الثقافية المهمة لكل مدرسة وفي كل قطر قد تم قياسها بمتغيرات هذه الدراسة ، بل من المحتمل أن تكون هناك عوامل ومتغيرات ثقافية أخرى تدخل في بلورة النظام المدرسي في كل بلد وتفسر نسبة أعلى من التباين في المخرجات المدرسية لم تستطع أن تفسره المتغيرات المستخدمة في

هذه الدراسة . بالإضافة إلى ذلك ، يمكن القول بأن المخرجات التي تم قياسها في هذه الدراسة المقارنة لم تكن متساوية في درجة أهميتها بين الأقطار الثلاثة بل يمكن أن تكون هناك مخرجات أخرى ذات أهمية ودلالة ثقافية قد تؤدي إلى نتائج مختلفة .

ان نتائج هذه الدراسة المقارنة والدراسات المماثلة لها تدل على أن المخرجات المدرسية المختلفة تتشكل وتتبلور وفقا لطبيعة العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الطلاب والمدرسين داخل المدرسة ، المتمثلة فيما يحمله المعلم والطالب من توقعات متبادلة وما يصدرونه من أحكام آنية ومستقبلية ضمن ما يبنونه من نظم قيمية ومعيارية . وفي كل الاحتمالات ، ومن خلال الجو الاجتماعي المدرسي ، يتعلم الطلاب كيف يتصرفون ، ويتعلمون ، وينجحون في المدرسة وذلك وفقا لما يحدد لهم من أشياء ملائمة دون غيرها من خلال التفاعل الاجتماعي داخل المدرسة .

المراجع

1. Al-Thubaiti, A. A. (1983) **The Impact of the School as a Social System and of Family Background on Student Achievement in Selected Schools in the Western Part of Saudi Arabia.** ph. D. Dissertation. Michigan State University, East Lansing, MI.

2. Boakari , F.; M ., Theisen , G ., L ., Achola , P.W. « The Underachievement of Cross - National Studies of Achievement » . **Comparative Educational Review .** 27 : 46 - 68 .

3. Bouchard , Y . (1987) School Social **Systems and Student Outcomes in Frenh Public Elementary Schools in Quebec .** ph .D. Dissertation . Michigan State University , East Lansing , MI .

4. Brookover, w.B., C. Beady, P. Flood, J. Schweitzer and J. Wisenbaker (1979) **School Social Systems and Student Achievement : Schools Can Make ADifference.** New York: Praeger .

5. Brookover, W. B., and E. L . Ericson , (1975) Sociology of Eduction . Homewood , Illinois : The Dorsey Press .

6. Brookover , W . B ., Richard Gigliotti , Ronald Henderson and Jeffrey Schneider . (1973) **Elementary School Social Environments and School Achievement .** Urban Affairs Programs , Michigan State University , East Lansing , MI .

7. Burgess , R.G. (1986) **Sociology, Education and Schools.** New York : Nichols .

8. Coleman, j. S., Camplell, C. Hobson, J. McPartland, A. Mood, F. Weinfelt, and R. York (1966) **Equality of Edcational Opportunity.** Washington, D. C. :U.S. Government Printing Office .

9. Chester, m. & Cave, W. (1981) **Sociology of Education,** Macmillan Publishing Co., Inc.

10. Farrell, J.P. (1979) « The IEA Studies : Factors that Affect Achievement in six Subjects in Twenty - one Countries ». **Teachers College Record,** 79 : 289 - 97 .

11. Hallinger, P. and Murphy (1986) « The Social Context fo Effective Schools**American Journal of Education,** 3 : 328 - 55 .

12. Heyneman, S.P. and Murphy (1976) « Influences on Academic Achievement : A Compavison of Result From Uganda and More Industrialized Societies » **Sociology of Education .** 49.

12. Husen, T. (1979) The School in Quantion : **A Comparative Study of the School and its Future in Western Society.** London : Oxford University Press .

14. Jencks, C., M. Smith, H. Acland, M. J. Bane, D. Cohen, H. Gintis, B. Heyns & S. Michelson (1972). **Inequality.** New York : Anchor Books .

15. McDill, E. L., L. Rigsby, and E. D. Meyers (1967). «Institutional Effects on the Academic Behavior of High School Students » . **Sociology of Education, 72 : 181 - 99 .**

16. **McDill, E.L., L. Rigsby, and E.D. Meyers (1969). «Educational Climates of High Schools : Their Effects and Sources » American Journal of Sociology,** 74:567-86.

17. McDill, E. L. and L. Righsby (1973). **The Academic Impact of Educational Climates: Structure and Processes in Secondary Schools.** Baltimore, Md. : John Hopkins University Press.

18. Rosenholtz, S.J. (1985).« Effective Schools : Interpreting the Evidence » **American Journal of Education.** 93 (3) : 352 - 88 .

19. Rutter, M., B. Maughan, P. Mortimore, J. Ouston, and A. Smith. (1979) **Fifteen Thousand House Secondary Schools and Their Effects on Children.** Cambridge : Harvard University Press.

20. Saha, L. J. (1983). « Social Structure and Teacher Effects on Academic Achievement : A Comparative Analysis » . **Comparative Educational Review .** 27 : 69 - 88 .

٣٠٠٠٠٠٠٨

مجلة جامعة أم القرى

مجلة فصلية للبحوث العلمية المحكمة

السنة السادسة العدد الثامن العام ١٤١٤هـ/١٩٩٣م

مجلة جامعة أم القرى السنة السادسة العدد الثامن العام ١٤١٤ هـ

٣٠٠٠٠٠٠٨-٧

أصوات اللغة الانجليزية : عدم التطابق في الرسم والعدد

سليمان غيث الهاشمي الأمير*

* خريج جامعة جورج تاون عام ١٤٠٢ هـ وأصبح عضوا بقسم اللغة الانجليزية في السنة نفسها ، أصبح رئيسا للقسم عام ١٤١٠ هـ وهو الآن في سنة التفرغ العلمي .

The vowel sounds in English : A lack of uniformity on transcription and number.

Sulaiman Ghaith.

ABSTRACT

The transcription of the vowel sounds in English may seem confusing to an uninitiated phonetician. This is due to the fact that well-knwn phoneticians want to account for the vowel sounds in their own dialects only. For such phoneticians, the nbumer of vowel sounds may not exceed twenty two. Others try to account for vowel sounds in their own speech and that of speakers of other dialects. This always leads to variation in nbmber and symbolization. Mereover, certain vowel sounds, in the process, are highlighted and others are ignored. Some others i.e., phoneticians, employ different methods of analysis. Certain vowel features may be accepted by one phonetician while, at the same time, rejected by another. This also decreases the chances for conformity on the number and transcription, and consequently, the actual articulation, of the vowel sounds in English. Modified versions of one type of symbolization or another make such chances even slimmer. This article aims at clarifying these issues and explaining why such differences exist

The vowel sounds in English: A lack of uniformity on number and transcription.

Sulaiman Ghaith.

Introduction:

As instructors of English, we are sometimes baffled by looks of amazement on the faces of our students especially when we transcribe a word, for pronunciation purposes, on the board. Good students start looking at each other as if they want to say that there is something wrong with our transcription. Such amazement may be caused by the fact that certain instructors may transcribe a word like **nice** as [næɪs]. Another may represent the same word as [naɪs] ; a third as [nɛɪs] or even as [naɪs]. In other words, such amazement may be due to the fact that some instructors may be influenced by one transcriptional system or another. It seems that our students would even lose faith in us if we told them that a word like **obdurate** could be transcribed in eight different ways. Moreover, textbooks, whether in phonetics or the teaching of pronunciation, portray such confusion in their treatment of the

vowel sounds in English. In some of such textbooks the material and exercises are presented in such a way that indicate that only one system of phonetic transcription and pronunciation exists. (See O'Conner, 1973). In others, certain vowel sounds are ignored (Crane et al, 1981). In still some others, students are asked to give different renditions of pronunciation and transcription, depending on the varieties that the students speak (Kreidler, 1989).

The problem:

Our problem can be expressed in the form of the following inquiries:

Do phoneticians use different systems of symbolization for English vowels? If they do, are the differences in symbolization merely different versions of transcription? In other words, do phoneticians try to account for the same data, using different types of transcription? Or, do they want to account for different data, and hence, there are differences in symbolization and number ? Or, do they perceive the same data in different

ways? Are there any reasons for such differences if they exist? What are these reasons?

Objectives of the study:

The main aims of this study are:

1. To point out, to a certain extent, some of the characteristics and differences among some of the existing phonetic systems used in the transcription of the vowel sounds in English.
2. To explain why these systems of symbolization lack uniformity in transcription, which is very often a reflection of pronunciation, and number.

It is hoped, in an indirect way though, that the study will inculcate in novice phoneticians and prospective Arab teachers of EFL an awareness of the ramification of the problems involved in the transcription and actual pronunciation of the vowel sounds in English.

Methodology:

In order to achieve the above-mentioned

objectives , we will attempt to delineate the main characteristics of some of the transcriptional systems of the vowel sounds in English that had been developed over the years. We will also try to point out the differences among these systems. Towards the end of the article , we will give an account of why such systems vary in number and symbolization. Due to the fact that the issues involved are interwoven and, at the same time, so varied that they may tax the readers' memory, we recommend that the readers constantly refer to the charts appended to the article in order to fully understand the thrust of the following presentation.

Presentation:

A leading phonetician whose main concern was to transcribe British speech, or what is known as received pronunciation, is Daniel Jones. Following the IPA (International Phonetic Alphabet), Jones (1940) uses roughly seventeen symbols for simple

vowels and diphthongs. (For more detail, see Chart 1). However, the number of vowels increases in certain cases. This is due to the fact that Jones acknowledges the existence of complex vowels i.e., simple vowels such as [i], [u], or [o] ending with a half glide, as [ə], that results in the movement of the tongue towards the center , especially when an **r** is dropped. (See Chart 1.B). A major trait of Jones' symbolization system is the use of double dots [:]. These dots stand for length. **Sleet** and **slit** are represented as [sli:t] and [slit] respectively. Double dots are also used for differentiating tense vowels from lax ones. The word **curb** is symbolized as [kə:b] i.e., with an r-loss, but the vowel in the last syllable of writer is represented by a mere schwa [ə].

Trying to account for the same data, i.e., British speech, Ward (1945) adopted a transcriptional system which is almost similar to that of Jones except for some minor differences. In Jones' rendition of the vowel sounds of British English, the mid central vowel in the last syllable of

author is [ə]. This vowel is always lax and unstressed. When such a vowel is tense or stressed, it is rendered as [ə:] by Jones. Ward uses [ə] for the unstressed vowel sound and [ɜ] for its stressed counterpart. Jones' [bə:t] for **Bert**, is Ward's [b ɜ t] i.e., with an r-loss in both cases. Where Jones uses double dots for length, Ward does not. Jones' [bi:] for **bee** is Ward's [bi]. And finally, where Jones uses [ɔ], Ward uses [ɒ]. Jones' [kɔt], for the British pronunciation of **cot**, is Ward's [k ɒ t]. In other words, these differences are merely different ways of transcribing the same data. (See Chart. 2).

Kenyon (1940), and Kenyon & Knott (1951), who wanted to give a rendition of the vowel sounds of Mid-Western American English, followed almost closely in the footsteps of Ward. Some differences, however, must be pointed out. First, Kenyon & Knott do not show any gliding in the transcription of tense monophthongs as in **bait** [bet], and **boat** [bot], while Ward does. Second, they consider [ɚ] and [ɝ] as in **order** [ordɚ] and **curt** [kɝt], to be

phonetically different, i. e., retroflex vowels, from Ward's [ɚ] and [ɝ]. They also use [ɚ] and [ɝ], with an r-loss, to account for other pronunciations. Third, as pointed out by Gleason (1961 :319), Kenyon & Knott transferred the value of [ʌ], as used in British English in a word such as **cup** [kʌp], to the Mid-Western variety, although the rendition of the vowel sound ,[ʌ], in Mid-Western American English is somewhat higher than its British counterpart. Fourth , they use [ɑ] for representing the vowel sound in the first syllable of both **father** [fɑðɚ] and **brother** [brɑðɚ], though such vowel sounds in these words are different from each other in other dialects of Mid-Western American English. (See Chart 3).

The transcriptional system for the vowel sounds in English developed by Block & Trager (1942) and later refined by Trager & Smith (1951) is based on the idea that English, with the exception of real diphthongs such as [ɔɣ], [ɑw], and [ɑɣ], has long vowel sounds and short ones. Long vowel sounds are diphthongized while short

ones are not. Vowel sounds as in **bee** and **go** are diphthongized and transcribed as [biy] and [goω] by Trager & Smith. Vowel sounds as **in boy, buy** and **bow** (v) are always diphthongs. In their view, short vowel sounds are really true vowels that English has. These short vowel sounds can be represented in words as **bit** [bɨt], **bet** [bet] ,**bat** [bæt], **just** (adv) [jɨst], **just** (adj) [jəst], **put** [put] ,**car** [kɑr], **cot** [kɔt], and **whole** [hol]. It should be noted , here, that the vowel sound in **just** (adv) [jɨst] is the same as the one in the first syllable of **minute.** It is considered to be a high central vowel that contrasts with both [i] as in **bit** and [ə] as in **just** (adj), according to Trager & Smith. The vowel sound in **whole** [hol] and **road** [rod] represents a short vowel sound that is different from the diphthongized one used in **hole** [howl] and **rode** [rowd]. All in all, the short vowels are nine. With the addition of three glides, namely [w], [y], and [h], a thirty-six vowel system was devised by Trager & Smith. In other words the system consists of nine purely

short vowels, nine short ones ending with [w], nine short ones ending with [y], and nine short ones ending with [h]. The [h] is used as a glide in American dialects in which an [r] is dropped. Examples are **cord** [kɔhd], **barn** [bɑhn] and **light** [lɑht] , as used in Virginia , substituting for the glide [y]. When preceded by a vowel , [h] takes the same mouth configuration , i.e., in articulation, as that of the preceding vowel. Trager & Smith claim, of course, that their vowel system can account for all dialectal differences. (See Chart 4).

In his treatment of American dialects, Thomas (1958) envisages more vowel sounds, and consequently more symbols, than those proposed by Trager & Smith. Thomas, at the same time, draws our attention to other phonetic features and vowel qualities not covered by Trager & Smith. First and foremost, Thomas (1958) differentiates among [ɑ], [ɑ̈], and [æ]. For him, [ɑ] is a low back central vowel used by some speakers in Upstate New York in words such as **arm**, **cart**, **spa**, and, **shah**.

The vowel is also used in words such as **stop, lock** and **odd.** [ɑ] is considered to be a low central or front central lax vowel used in the first syllable of **barrel.** [æ] is a low front lax vowel used in **man** and **cat** in American English. As reported by Thomas, **barrel** can be transcribed as [bɑrɛl] in some dialects, or as [bærɛl] in others. The three vowels are exemplified in the word **rather,** which can be produced as [ræðɚ] by some speakers , or [rɑðɚ] to rhyme with **father,** by other speakers or compromised as [rɑðɚ] by a third group of speakers. Incidentally, Thomas makes a parallel distinction along this front-central-back continuum , among [æɪ], [ɑɪ], and [ɑɪ] (Thomas 1958: 141). The word **ice** can be given three renditions such as [æɪs], [ɑɪs], and [ɑɪs]. Second, Thomas draws our attention to the existence of another notable vowel sound, which is different from the previous three in quality and symbolization. It occurs in **for,** [fɒr], as pronounced by some American speakers. This vowel is defined as a low back lax vowel. It has less rounding than [ɔ]. [ɔ], with more round-

ing than [ɒ], is also used in the pronunciation of **for** [fɔ r] by other speakers. Some people pronounce **forest** as [fɔr st], i.e., the first syllable rhyming with **for** , with some rounding, or as [f r st], the first syllable rhyming with **far** [fɑr], without any rounding , or compromised as [fɒr st]. **Water** is also pronounced in three different ways, i.e., as [wɔ tɚ], [wɑ tɚ], or [wɒ tɚ], depending on dialectal variations. It should be noted in this respect, that [ɒɪ], as a diphthong, occurs as a diaphone of [ɑɪ] as in **ice** [ɑɪS], in some dialects, and not as a diaphone of [ɔɪ] as in **boy**. However, [oɪ] is used as a diaphone of [ɔɪ] in some areas of the U.S.

Third, a phonetic feature, pointed out by **Thomas**, is that of fronting. It is shown by two dots over a vowel symbol. The second element of the diphthong in **house** [hɑʊ̈s] or **out** [ɑʊ̈t] is fronted in Eastern Maryland and North Carolina. Fronted [ö], as a diaphone of [o], also occurs before [r] and [l] as in **roar** [röor] or **role** [röol] in New York City (Thomas 1958:208). Other pho-

neticians use horizontal arrows for showing the fronting and backing of vowels (Crane, 1981:65).

Fourth, another phonetic feature of Thomas' transcription of vowel sounds in dialects of American English is that of raising. This is shown by an accent grave over a vowel symbol. In the pronunciation of such vowels, the tongue is raised so that it reaches almost the level of the next higher vowel. The vowel in **rain** [ren] , for example, has a raised diaphone in areas of Wisconsin. It is transcribed as [rên]. In this case [ê] almost reaches the level of [i] as in **bee** [bi]. Words such as **lake** and **day** are also pronounced with a raised vowel sound. They are rendered as [lêk] and [dêɪ], respectively , in South Carolina. All in all, Thomas lists forty-four vowel symbols that can be used in accounting for vowel variations in American dialects. (For further information, see Chart 5).

Though vowel length in English has been tackled by Jones, and others, it has not been given sufficient treatment. In his contrast of English

and German, Moulton (1963:76) suggests that the vowel sounds in English tend to be short if they occur before voiceless consonants, half long before voiced consonants, and long if they are free or unchecked. For Moulton, **beat** is transcribed as [bit], **bead** as [bi·d] and **bee** as [bi:]. The use of one dot indicates that a vowel is half long. Two dots mean that a vowel is long. Moulton also points out that the diphthongization of simple vowels increases in the speech of Americans along high-mid-low and short-halflong-long dimensions. According to Moulton, phonetically correct renditions of the previous words, i.e., **beat**, **bead**, and **bee**, are [bit], [bi˙ˈd] and [bi:ˈ], respectively. In other words, there is neither length nor upgliding in the pronunciation of **beat**, but there are a half long vowel and an upglide in **bead**, and a completely diphthongized long vowel in **bee**. Upgliding also affects every lax vowel in certain areas of the U.S. Words such as **beg**, **bag**, and **dog** are rendered as [bɛˈg], [bæˈg] and [dɔˤg] by some speakers. Ingliding or 'centering', i.e., gliding towards a

mid-central tongue position, occurs before colored **l's** in words such as **feel, fill, fail, fell** , and **pal**. These words are phonetically symbolized as [fiəl], [fɪ̯əl], [feəl], [fɛ̯əl], and [pæəl] by Moulton. (For more information, see Kreidler: 1989).

The two vowel sounds of [ɔ] and [o] as in **bought** and **boat** are quite distinct. This opposition is maintained in words such as **warring** [wɔrɪŋ] and **boring** [borɪŋ] in some areas of the U.S. However such an opposition between the two previous vowels is neutralized before an intervocalic [r] in other areas of the U.S. In other words , the two distinct vowels tend to have the same quality of lip rounding, and mouth shape if used before an intervocalic [r]. (For more information on neutralization, see Hyman:1975:69). Other examples include the words **Mary, merry,** and **marry**. In some areas of the U.S., the three words are pronounced with three different vowel sounds in the first syllable, i.e., [eə], [ɛ̯], and [æ], respectively. In other areas, the contrast between the first two words is neutra-

lized and the words are pronounced with a vowel sound similar to [e]. In some other areas, the contrast between the last words is lost, and both are pronounced in a similar fashion to **merry** [meriy]. In still other areas, all the three words are pronounced with a neutralized vowel in the first syllable of each word (Moulton, 1963:78).

Variation in vowel sounds, due to a lack of contrast in unstressed positions, is common in English. This occurs before stressed syllables at the beginning of words. The vowel of the first syllable from the left in **prepáre** , **defénd** , and **deceíve** can be represented as [ɪ] ,[ɨ] or [ə]. (See the system developed by Trager & Smith). Words such as **vacation**, **July**, and **Korea** can be symbolized as [veykeyšən], or [vəkeyšən] for the first word, [juwlay], [julay] or [jəlay] for the second and [kowriyə] or [kəriyə] for the third. The same type of variation occurs after stressed syllables, i.e., in unstressed positions. The vowel in the second syllable from the left in **mítigate** and **cándidate**, can be transcribed as [i] ,[ɨ] or [ə]. Words such

as **argument** and **popular** can be pronounced as [ɑrgumənt] or [ɑrgəmənt] for the first word and as [pɔpyulər] , [pɔpulər] or [pɔpələr] for the second. The same phenomenon occurs in the final syllables of words such as **easy** and **happy**, **continue** and **issue**. The vowels in the final syllables of the first two words can be transcribed as [iy] or [i]. The vowels in the final syllable of the last two words can be rendered as [uw], [u] or even [ə]. (For further investigation, see Kreidler: 1989).

In the previous part, we have tried to give the reader a glimpse of some of the characteristics and differences in the phonetic systems used in the transcription of the vowel sounds in English by some well-known phoneticians. In this part, we will try to point out some of the reasons that account for such differences in the symbolization and number of such vowel sounds. These reasons have to be deduced and imbibed from the previous discussion.

One reason, for such differences, is the variety of domains or territories covered by these

phoneticians. Jones (1940) and Ward (1945) were interested in the rendition of the English of the upper classes in England. Kenyon (1940) was concerned about dialects in Mid-Western American English. Trager & Smith (1957) and Thomas (1958) were absorbed in devising a vowel system that could account for sounds in dialects of American English.

If one examines the different systems developed by such phoneticians, one will find out that some of these systems partially overlap, i.e., in the sense that the vowel sounds in words such as **beat, bit, bait, bet, bat, boot, put, boat, bought, bite, bough,** and **boy** can be accounted for in one way or another by these systems. In such a case, the differences are , to some extent, those of symbolization. In other cases, some vowel sounds can not be accounted for by one system or another. This is due to the difference in the type of phonetic data treated by proponents of some of these phonetic systems. Even though Trager & Smith (1957) claim that their system can account for all dialectal variations, nevertheless, their system fails to

account for fronted and raised vowels used in some dialects (For further information , see Thomas: 1958). Kenyon & Knott's system (1951) also fails to account for differences , in vowel tenseness, between **whole** and **hole**, **road** and **rode**, even though these words are not homophonous for some speakers of English. It also fails to account for cases of vowel simplification and replacement (For more information, see Thomas, 1958:210, Abel, 1953: 247-258).

A second reason for differences in the symbolization and number of vowel sounds in English , which may be related to the first one, is the proliferation of adaptations of some of the phonetic systems mentioned before. These adaptations are usually used in the teaching of introductory courses in phonetics and pronunciation. Authors of these adaptation advocate the use of modified versions of one system or another (See O'Conner, 1973, Palmer , 1968 and Gimson, 1980). Some even ignore certain vowel sounds. Crane and his collaborators (Crane et al, 1981:65) do not account for the vowel sound

used in **bird**. They do not even mention whether it can be accounted for by any other vowel symbol exemplified in their phonetic chart. These modified versions really increase the chances for differences in the transcription and number of vowel sounds in English.

A third reason for differences in the symbolization and number of vowels can be attributed to the different methods of analysis employed by such phoneticians. Certain phonetic features may be considered important ones by one phonetician, while they may be ignored by another. On the one hand, Kenyon (1951) rejects the notion of gliding in vowel sounds except for diphthongs such as [ɑʊ] , [ɔɪ], and [ɑɪ]. However, he accepts the notion of vowel quality. For Kenyon, a certain vowel is pronounced correctly as long as the tongue is in a specific position, and when the mouth and the lips take a specific shape. A vowel like [ɪ] as in **fill** will remain the same even if it is made long, for example, by a singer in a song. All in all, Kenyon recognizes twenty-one vowels. On the other

hand, Trager & Smith (1951) make extensive use of gliding. Twenty-seven, out of thirty-six of their vowels, end in glides. Jones (1940) follows the vowel system developed by the I.P.A. He borrows the concept of cardinal vowels from that system. Eight vowels, namely, [i:], [æ], [u:], [ɔ], [e], [ɛ], [ou], [ɔ:] are considered to be cardinal ones. These vowels constitute the two highest and lowest front ones, and the two highest and lowest back ones. The other four vowels are produced, in the mouth, within the boundaries of the first four. All other vowels, not mentioned above , are described, in terms of production, with reference to the eight cardinal ones. Jones (1940) accepts the notion of front gliding, back gliding, and center gliding. The number of vowel units, on the basis of such an analysis for Jones' dialect, is twenty-two.

A fourth reason, for differences in the symbolization and number of vowel sounds in English, which is related to the previous one, is the realization by some phoneticians of the dynamic nature of sounds in relation to each other in a language.

Such phoneticians (Moulton:1962 , Kreidler: 1989) emphasize that any correct , phonetic rendition of any vowel sound in English should take note of the environment surrounding each vowel sound. The different degrees of length, full gliding, half gliding, the absence of gliding, variation and the loss of distinction among some vowel sounds can not be accounted for unless the environment surrounding such vowel sounds is determined. This realization of the dynamic nature of sounds in a language is not quite new, but it has been ignored by some phoneticians. To view vowel sounds as independent entities would obscure such phonetic information.

REFERENCES

Abel, James W. 1953, "The phonetic context of [ɔ]" Speech Monographs, Vol XX, pp. 247-52.

Block, B., and G. L. Trager, 1942, Outline of Linguistic Analysis (Linguistic Society of America: Special Publications), Waverly Press , Baltimore, U.S.A.

Crane, L. B., Edward Yeager, and Ranald Whitman, 1981, An Introduction to Linguistics, Little, Brown, and Company, Boston.

Gimson, A. C.,1980, An Introduction to the Pronunciation of English, 3rd edition, London, Edward Arnold.

Gleason, Henry Allen, 1961, An Introduction to Descriptive Linguistics, Holt, Rinehart and Winston, New York.

Hoard, J. E., 1971, Aspiration, Tenseness and Syllabification in English, Language, 47: 33-40.

Hyman, L. M., 1975, Phonology: Theory And Practice, Holt, Rinehart, and Winston, New York.

Jones, Daniel, 1940, An Outline of English Phonetics, Dutton, New York.

----- 1950, The Pronunciation of English, Cambridge University Press, Cambridge, England.

----- 1976, An Outline of English Phonetics, 9th editon, Cambridge, Cambridge University Press.

Kenyon, J. S., 1940, American Pronunciation: A Textbook of Phonetics for Students of English, George Wahr, Ann Arbor, Michigan.

Kenyon, J., and Thomas Knott, 1951, A Pronouncing Dictionary of American English, The Collegiate Press, Menasha, Wisconsin.

Kreidler, C. W, 1989, The Pronunciation Of English: A Course Book in Phonology, New York. Basil Blackwell Inc.

Moulton, W., 1962, The Sounds of English and German, University of Chicago Press, Chicago.

O'Conner, J. D., 1973, A Phonetic Drill Reader, Cambridge University Press, Cambridge, London.

Palmer, Harold., 1968, A Grammar of Spoken English, 3rd edition, Oxford University Press, London.

Poldauf, Ivan., 1984, English Word Stress: A Theory of Word Stress in English, Oxford, Pergamon.

Thomas, C. K., 1947, An Introduction to the Phonetics of American English, Ronald Press, New York.

Trager , G. L., and H. L. Smith, 1951, An Outline of English Structure (Studies in Linguistics: Occasional Papers, 3), Battenburg Press, Norman, Oklahoma.

Ward, I. C., 1945, The Phonetics of English, W. Heffer & Son, Cambridge, England.

Wolfram, Walt and Johnson, Robert, 1982, Phonological Analysis: Focus on American English, Washigton, Center for Applied Linguistics.

Chart 1.A.

Daniel Jones.

[i:]beat			[u:]boot
[i]bit			[u]put
[eɪ]bait	[ə:]Bert	[ ]aroma	[oʊ]no
[ɛ]bet			[ɔ:]caught
[æ]bat	[ɑ:]cart		[ɔ]pot

Diphthongs

[ɑɪ]buy	[ɑʊ]now	[ɔɪ]boy

Chatrt 1.B.
Daniel Jones.

[iə]fear	[uə]tour
[ɛə]fair	[ǔə]influence
	[uɪ]issuing
	[ɔə]tore

Chart 2.

Ida Ward.

[i]beat			[u]boot
[ɪ]bit			[ʊ]put
[eɪ]bait	[ɜ]bird	[ə]about	[oʊ]most
	[ʌ]some		
[ɛ]bet			[ɔ]ward
[æ]bat	[ɑ]particle		[ɒ]conduct

Diphthongs

[aɪ]buy [aʊ]now [ɔɪ]boy

Other vowels

[ɪə]here, [ɛə]there, [ɔə]more, [ʊə]moor,

[aɪə]shire

Chart 3.

Kenyon & Knott.

[i]bee				[u]boot
[ɪ]bit				[ʊ]put
[e]bait	[ɜ]curt *	[ ]cut *	[ɚ]manner	[o]boat
[ɛ]bet	[ɜ]curt		[ə]manner	[ɔ]bought
[æ]bat	[ɑ]yard		[ɑ] palm	[ɒ]pot

Diphthongs

[aɪ]might	[aʊ]how	[ɔɪ]hoist	[ɪʊ]few

---

* Vowel used in an r-less dialect.

Chart 4.

Trager & Smith.

[iw]new	[ɨw]new	[uw]new
[ew]know	[əw]know	[ow]know
[æw]now	[ɑw]now	[ɔh]gnaw
[ih]feel	[ɨh]first	[uh]fool
[eh]fail	[əh]first	[oh]fore
[æh]fad	[ɑh]far	[ɔh]for
[iy]bee	[ɨy]beat	[uy]push
[ey]bay	[əy]pike	[oy]boy
[æy]class	[ɑy]by	[ɔy]boy
[i]sis	[ɨ]such	[u]foot
[e]set	[ə]but	[o]whole
[æ]sat	[ɑ]hot	[ɔ]song

Chart 5.

C. K. Thomas.

[i]beat [u] boot

[ɪ]bit [ʊ] put

[e]bait [ɜ̈]* bird [ɝ]bird [o] boat

[ə]butter [ɚ]butter

[ɛ]bet [ʌ] cup [ɔ] bought

[æ]bat [ɑ]rather [ɑ]fatherr [ɒ]log

Diphthongs

[ɑɪ]fly [ɑʊ]house [ɔɪ]boy

Other monophthongs and diphthongized diaphones

[iɪ]peel [ɑɪ]ice [ʊ̈ʊ̈][ʊ̈ʊ̈][ʊ̈][ʊ̈ʊ]luke

[ɪɪ]hit [ɜɪ]fire [ʏ]rue

[ɪʊ]milk [ɒɪ]fly

[oʊ][ô̈ʊ][ö̈ʊ][ö̈]*** road

[ɛɪ]gaze [oɪ]oil

[ê]** [æʊ][ɜʊ]

[êɪ]rake [ɜɪ]bird [æʊ̈][ɑʊ]house

[eɪ] [ɜʊ̈][ʌʊ̈]

[ɛʊ]help

[æɪ]ask

---

* vowels used in r-less dialects.
** raised vowels.
*** fronted vowels.
[ ] a high back unrounded vowel as in French rue.

ملخص البحث

إن عملية استخدام الرموز لرسم حروف العلة في اللغة الانجليزية قد تبدو غامضة وغير منظمة وخصوصا لطالب علم الأصوات لأن ذلك مرده إلى أن بعض علماء الأصوات المشهورين يلجأون إلى التقليل من عدد الأصوات وابراز المهم منها فقط حتى يستطيع طالب اللغة الانجليزية الالمام بها بسرعة . فبالنسبة لمثل هؤلاء العلماء فإن عدد حروف العلة في اللغة الانجليزية لا يتجاوز الستة عشر صوتا . أما بالنسبة لبعض العلماء الآخرين وخصوصا أولئك الذين يريدون وضع نظام خاص بحروف العلة في لهجتهم وكذلك في اللهجات المختلفة الأخرى فإن عدد هذه الأصوات يتذبذب ويتراوح من اثنين وعشرين صوتا إلى اثنين وأربعين صوتا وأكثر من ذلك كما أن رسمها يختلف من عالم إلى آخر فيحدث هناك تشابه واختلاف على الرسم والنطق الفعلي ، كما أن بعض الأصوات تلقي اهتماما زائدا ويغفل البعض الآخر .

كما أن بعض العلماء يهتم ببعض مزايا الأصوات وابرازها في الرسم ويهمل البعض الآخر نفس المزايا ، وكذلك بالنسبة لطرق التحليل فانها تختلف من عالم إلى آخر مما ينتج عنه ايجاد بلبلة لدى طالب علم الأصوات .

سيبين هذا البحث أوجه الشبه والاختلاف في جميع الأمور المذكورة آنفا كما سنعطي ملخصا شاملا لمرئياتنا حول بعض الشائكات في هذا الموضوع .